



١٧

جمهورية مصر العربية
المركز القومي للتحول اللغوي
جهاز التوثيق والمعلومات التربوية

اللغة العبرية^{١٣}
ومشكلاتها العلمية
بحث تحليلي مقارنة

إشراف وتوجيه
إجلال السباعي

إعداد
يوسف الصبغني



القاهرة
١٩٨١

٢٧١/٢٠٧٤١
٥٠٥

” بسم الله الرحمن الرحيم ”

تقديم

اللغة العربية ... هي لغتنا القومية ، لغة التخاطب والتفاهم ،
لغة التعبير ، وسيلة حفظ التراث ... كيف تدرس للتلاميذ ؟ وما
مشكلات تدريسها ؟ ... هذا ما يتناوله البحث المقدم .
يقع هذا البحث في أربعة فصول ، يتناول الفصل الأول من المشكلات
التي برزت من خلال ممارسة تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم
المختلفة ، ومن آراء خبراء ، وضحت في دراسات ميدانية ، علنا نستطيع
ايجاد الحلول الصحيحة لهذه المشكلات بعد التعرف على أبعادها .
ومن أوضح هذه المشكلات مشكلة صعوبة اللغة ذاتها ما يقتضيه
أسلوبا معيننا في وسيلة تدريسها ، وكذلك المشكلات العارضة التي ترتبط
بالمناهج الدراسية والمعلم القائم على التدريس والتلميذ ، أما مشكلة
العلاقة بين اللغة العربية وسائر المواد الدراسية خاصة المواد القويمة
فقد عرض لها الباحث وأوضح أبعادها ، ومن المشكلات أيضا مشكلة المستوى
الخاص باللغة العربية المقرر على طلبة الثانوية العامة .
ومن واقع الدراسة في الفصل الأول للبحث اتضحت بعض النقاط منها :
• طريقة اختيار المحتوى الدراسي لاتراعى ميول التلميذ .
• درجة اهتمام التلميذ بالمادة يختلف من فرع لآخر حيث أن المادة
تقدم على هيئة فروع مستقلة ، وأن توزيع الدرجات على هذه الفروع تنعدم
فيه العدالة .
• عدم التنسيق بين محتويات مناهج اللغة العربية والمواد الدراسية
الأخرى .

- قلة الدراسات والتجارب الميدانية في مجال تدريس اللغة •
- اعداد معلم اللغة العربية العلى والثقافى والمهنى يحتاج الى مزيد من العناية (٨) •

أما الفصل الثانى من البحث فقد تناول تطور طرق تعليم فروع المادة

وعلاقته بمناهجها •

وتعرض الفصل الثالث للدراسات والتجارب الميدانية المتعلقة

بتدريس اللغة القومية عامة سواء ماتم فيها فى مصر أو ماتم فى بلاد أخرى •

وفى الفصل الرابع عرض لتوصيات مؤتمرات ولجان خاصة بتدريس

اللغة العربية سواء على الصعيد العربى أو المحلى •

واختتم هذا الفصل بالمقترحات وتصور لبعض الحلول لعلاج ماوضع

من مشكلات فى الفصول السابقة •

ومن المفيد أن نذكر أن معد هذا البحث أحد اساتذة اللغة

العربية الذين خبروا مناهجها ولعبوا صواب تدريسها ، ما ساعد

أن يكون بحه صورة حية لواقع تدريس اللغة القومية •

لعلنا بهذا نكون قد افدنا وفتحنا الباب لمزيد من الدراسة والبحوث

فى مجال تدريس لغتنا القومية •

" والله نسأل التوفيق "

الديرة العامة

(اجلال المهاوى)

(٨) الملح هذا البحث الى مشكلة اعداد معلم اللغة العربية ضمن مشكلات

تعليمها ، ونظرا لاهمية هذه المشكلة فمستوف نفرد لها بحا مستقلا يجرى

اعدادها الآن ونأمل أن يصدر قريبا •

المحتوى

| الصفحة | الفصل الأول : مشكلات تعليم اللغة العربية |
|--------|--|
| ٥١-١ | ***** |
| ٣ | ١ - مشكلات تتعلق بالمادة العلمية. |
| ٢٠-٤ | ٢ - مشكلات عارضة تتعلق بـ : أ - المنهج : الأهداف المحتويات طرق التعليم الكتاب المدرسي الوسائل التعليمية والمكتبات النشاط المدرسي في المجال اللغوي . |
| ٢٠ | التقويم |
| ٢٨-٢١ | ب - المعلم |
| ٣٠-٢٩ | ج - التلميذ |
| ٤٥-٣١ | ٣ - مشكلات تفرع اللغة العربية : ٤ - مشكلات مؤثرة . ٥ - مشكلات تتعلق بالعلاقة بـ : اللغة العربية والمواد الدراسية الآخري : ٦ - مشكلات تتعلق بالمستوى الخاص في اللغة العربية لطلبة الثانوية العامة . |
| ٥١-٥٠ | |

الفصل الثاني : تطور طرق تعليم فروع المادة
===== وعلاقة ذلك بمناهجها :

| | |
|---------|----------------------|
| ٢٤-٥٣ | ١ - القراءة |
| ٨٣-٧٥ | ٢ - النحو |
| ٩٢-٨٤ | ٣ - التعبير |
| ٩٧-٩٣ | ٤ - الإملاء |
| ١٠١-٩٨ | ٥ - الخط |
| ١٢٨-١٠٢ | ٦ - الدراسات الأدبية |

الفصل الثالث : الدراسات والتجارب الميدانية
=====

أهميتها . ١٢٩

أولا : دراسات وتجارب ميدانية تتعلق
باللغة القومية في مصر :

| | |
|---------|------------------------|
| ١٣٧-١٣١ | ١ - في مجال القراءة |
| ١٣٨ | ٢ - في مجال النحو |
| ١٤٢-١٣٩ | ٣ - في مجال التعبير |
| ١٤٤-١٤٣ | ٤ - في مجال الإملاء |
| ١٤٩-١٤٥ | ٥ - في مجال الأدب |
| ١٥٢-١٥٠ | ٦ - في مجال وحدة اللغة |

ثانيا : دراسات وتجارب ميدانية تتعلق
باللغات القومية خارج مصر :

| | |
|---------|-------------------------|
| ١٥٧-١٥٣ | ١ - في مجال القراءة |
| ١٥٨ | ٢ - في مجال قواعد اللغة |
| ١٦٠-١٥٩ | ٣ - في مجال التعبير |

| | |
|---------|------------------------------------|
| ٢٤٨-١٦١ | الفصل الرابع : التوصيات والمقترحات |
| ١٨٨-١٦١ | أولا : توصيات المؤتمر |
| | واللجان : |
| ١٧٤-١٦١ | أ - على المستوى العربي |
| ١٨٨-١٧٥ | ب - على المستوى المحلي |
| ٢٤٨-١٨٩ | ثانيا : المقترحات |
| ١٩٤-١٩٠ | ١ - فيما يتعلق بالمادة العلمية |
| | ٢ - فيما يتعلق بكل من : |
| ٢٤٠-١٩٥ | أ - المنهج : |
| ١٩٥ | الأهداف |
| ١٩٧ | المحتويات |
| ٢٠٥ | طرق التعليم |
| ٢٢٦ | الكتاب المدرسي |
| ٢٣٠ | الوسائل التعليمية |
| | والمكتبات * |
| ٢٣٢ | النشاط المدرسي |
| | المجال اللغوي * |
| ٢٣٣ | التفهم |
| ٢٣٨-٢٣٤ | ب - المعلم |
| ٢٤٠-٢٣٩ | ج - التلميذ |
| | ٣ - فيما يتعلق بتفريع اللغة |
| ٢٤٢-٢٤١ | العربية * |
| ٢٤٥-٢٤٣ | ٤ - فيما يتعلق بالمواظلة المؤثرة |
| | * فيما يتعلق بالصلة بـ |
| ٢٤٧-٢٤٦ | اللغة العربية والمواد الدراسية |
| | الأخرى * |

٦ - فيما يتعلق بالمستوى الخاص
في اللغة العربية لطلبة الثانوية
العامة .

TEA

٧٥٥ - ٧٤٩

قائمة المراجع .

الفصل الأول : مشكلات تعليم اللغة العربية

- ١ - مشكلات تتعلق بالمادة العلمية •
- ٢ - مشكلات عارضة تتعلق بـ :
المنهج - المعلم - التلميذ
- ٣ - مشكلات تفريع اللغة العربية •
- ٤ - مشكلات موسرة :
اللغة العامية - أجهزة ووسائل
الاعلام •
- ٥ - مشكلات تتعلق بالعلاقة بين اللغة
العربية والمواد الدراسية الأخرى •
- ٦ - مشكلات تتعلق بالمستوى الخاص في
اللغة العربية لطلبة الثانوية
العامية •

مشكلات تعليم اللغة العربية

لاشك في أن اللغة العربية اليوم تعاني ضعفا شديدا على السنة
ابنائها ، وعلى أقداسهم في مراحل التعليم قبل الجامعي ، وهو ما تؤكد
تقارير موجهي المادة وأيضا تقرير مستشارها الذي رفعه الى وزير التربية
والتعليم عام ١٩٧٢ .

وهذا الضعف قد تمثل في هبوط مستوى قدرات الطلاب ومهاراتهم
اللغوية ، فخلص في فكرهم ضيقا ، وفي أسلوبهم القوا ، وفي رسم كلماتهم
أغلاظا . . . فضلا عما بينهم وبين المسلك النحوي الصحيح من بـ . . .
شاسح .

كما أنه لا شك في أن تطبيق الخطط التعليمية للغة العربية
كان يتوقع أن تتشقق عنه أطيب الثمار وأفضل النتائج ، فالطلاب فيها
موضع اهتمام ورعاية ، والمعلم محل اعداد وتأهيل ، والضجج خلاصة
مدارس طويلة ، والكتاب مقصد غاية وتحوير .

وهذا ما دعا خبراء اللغة العربية الى أن يتلمسوا لهذا الضعف
أسبابا ، ثم حاولوا لهذه الأسباب علاجا ، وذلك خلال ما قدموا من بحوث ،
وما عقدوا من مؤتمرات ولجان ، أذكر منها - على سبيل المثال - ماتسم
اجراؤه في الفترة الأخيرة :

اجتماع خبراء تخصصين في اللغة العربية ، لتحديد مشكلات تدريسها
في التعليم العام بالبلاد العربية .

عمان ٢ - ١٩٧٤/١١/٧

المؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب - تطوير تدريس علوم العربية
وآدابها .

الخرطوم ٢١ - ١٩٧٦/٢/٢٣ .

المجلس القوي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا - شعبة التعليم
العام والتدريب .

لجنة اللغة العربية - القاهرة ١٩٧٧/٥/٨١

ندوة خبراء اللغة العربية لبحث وسائل تطوير اعداد معلمها في الوطن
المصري .

الرياض ٥ - ١٩٧٧/٣/١٠

اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية - تعليم اللغة العربية في ربيع
القرن الأخير .

عمان ١٠/٣١ - ١٩٧٨/١١/٢

وان الباحث في الأسباب أو المشكلات التي أثرت على مستوى تعليم
اللغة العربية لا يكتفي بها ، يمكن أن يقسم تلك المشكلات الى ستة أقسام :

١ - مشكلات تتعلق بالمادة العلمية .

٢ - مشكلات عارضة تتعلق بـ :

الضج - المعلم - التلميذ .

٣ - مشكلات تفريع اللغة العربية .

٤ - مشكلات موهبة :

اللغة العامية - أجهزة ووسائل الاعلام .

٥ - مشكلات تتعلق بالعلاقة بين اللغة العربية والمواد الدراسية
الأخرى .

٦ - مشكلات تتعلق بالمستوى الخاص في اللغة العربية لطلبة الثانوية العامة *

وسأتناول فيما يلي كل مشكلة من هذه المشكلات بالتفصيل :

١ - مشكلات تتعلق بالمادة العلمية :

أ - تميز اللغة العربية بالأعراب :

الامر الذي يستلزم تعلما دقيقا ، وممارسة جادة ، نظرا لتشعب قواعد ، وهو امر ضرورى ، لأن فهم المعنى في اللغة العربية يرتبط بمعرفة أعراب كلماتها وضبطها ضبطا سليما ، فالضبط عامل ذو خطر في نشر اللغة وتعميمها وتشجيع النطق بها والاستفادة التامة منها . * (١)

ب - صعوبات قرائية وكتابية تتعلق بحروف اللغة :

وذلك مثل : - تعدد صور الحروف وتنوعها : فلكسار حرف صورة خاصة في أول الكلمة وفي وسطها ، وفي آخرها مثل حرف العين : في أول الكلمة : ع ، وفي وسطها : ع ، وفي آخرها ح . *

- تشابه كثير من الحروف تشابها جعل العرب أنفسهم يشعرون بصعوبة التمييز بينها ، فعمدوا الى النقط تخلصا من هذا الاضطراب ، وهذه الحروف كثيرة منها : ب ، ت ، ث ، ج ، ح ، خ . *

(١) محمود تيمور * مشكلات اللغة العربية - القاهرة - مكتبة الآداب ١٣٥٦ هـ / ١٩٣٦ م

- تطابق بعض الحروف في الصوت مع يرمز، الى الخط بينها، ومن ذلك : ت - ط - ث - ذ .
- الحروف التي تكتب ولا تلفظ مثل : الالف بعد واو الجماعة، والواو في : أولئك .
- التثنية وهو أصوات لثلاثة بين رسمها وبين النطق بها. (١)
- وهذا جانب يحتاج الى بذل كثير من الجهد من جانب المعلم والمتعلم خاصة من كسان مبتدئين في تعلم اللغة العربية .
- ج - القصور من ملاحقة التطورات الحديثة :
- وذلك يتمثل في قصور معجم اللغة العربية عن إيراد ما باللفظ ومعانيها وتراكيب تعبر عن تطور الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والعسكرية وتصل الى المعلمين والمتعلمين .

٢ - مفكلات طرقت تتعلق به :

- المنهج - المعلم - التلميذ .
- أ - المنهج : ويشمل : الأهداف - المحتوى - طرق التدريس - الكتاب المدرسي - الوسائل التعليمية - المكتبات - النشاط - الدرس في المجال اللغوي - التقويم .

(٩) طي الجيلاط - الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية - القاهرة دار النهضة مصر ١٩٧١ ص ٦٦

الابتدائي بالأهداف :

ما تضمنته الأهداف التعليمية لفروع اللغة العربية كما صيغت
في وثائق وزارة التعليم :

| المرحلة الابتدائية | المرحلة الإعدادية | المرحلة الثانوية |
|---|------------------------------------|---------------------------------------|
| ١- القدرة على القراءة بنوعيتها . | القدرة على القراءة بنوعيتها . | القدرة على القراءة بنوعيتها . |
| ٢ - القدرة على تتبع ما يسمع . | القدرة على تتبع ما يسمع . | القدرة على تتبع ما يسمع . |
| ٣ - القدرة على التعبير الشفوي السمعي . | القدرة على التعبير الشفوي السمعي . | القدرة على التعبير الشفوي السمعي . |
| ٤ - ممارسة التعبير اللفظي . | القدرة على التعبير اللفظي . | ممارسة التعبير اللفظي . |
| ٥ - الكتابة الصحيحة . | الكتابة الصحيحة . | الكتابة الصحيحة . |
| ٦ - استماع الشوة اللغوية . | تكوين المبنى إلى القراءة . | تكوين المبنى إلى القراءة . |
| ٧ - تكوين المبنى إلى القراءة . | تدوين النصوص الأدبية . | تدوين النصوص الأدبية . |
| ٨ - تدوين النصوص الأدبية . | الاتصال بقراء الأمة . | الاتصال بقراء الأمة . |
| ٩ - الاتصال بقراء الأمة . | الاتصال بقراء الأمة . | الاتصال بقراء الأمة . |
| ١٠ - توسيع مدارك التلميذ . | القدرة على استخدام المعاجم . | القدرة على استخدام المعاجم . |
| ١١ - | انتقاء المادة المناسبة . | انتقاء المادة المناسبة . |
| ١٢ - | استخدام القواعد . | استخدام القواعد . |
| ١٣ - | الكشف عن المواهب القموية . | الكشف عن المواهب القموية . |
| ١٤ - | الخاصة . | الخاصة . |
| ١٥ - | | |

ويلاحظ على هذه الأهداف فقدانها للأساس العلمي فليس
معالجتها، بجانب عدم وجود فلسفة واضحة وراء تحديد ها، ولذلك فهي
تتسم بما يلي : (١)

(١) الشمولية والشمسوس، مثلاً " توسيع مدارك التلميذ " هدف
يمكن أن يتحقق عن طريق اللغة وغير اللغة .

(٢) عدم ارتباطها بالبنية التلاميذ العقلية أو الجسمية أو الانفعالية،
ومن هنا نجد تشابها كبيرا بينها على امتداد المراحل التعليمية
المختلفة، فمما يخص يمارى لير بين الهدف " تتبع ما يسمع " نفسى
جميع المراحل .

(٣) صيغتها في صورة عامضة غير سلوكية، ومن الشروط العلمية للأهداف
أن تنص في صورة سلوكية بحيث يمكن الرصون إلى تحقيقها .

(٤) عدم استيعابها الابتكارات الحديثة في مجال تعلم اللغات، كأن تكامل
في تعلم اللغة ووعيها . . . ومن هنا بدت هذه الأهداف مبعثرة
لا رابطة بينها .

(٥) عدم تحديد ما تحديدا علميا المستويات التي يصل إليها التلميذ
في نهاية كل مرحلة تعليمية .

(٦) عدم استمرارها في تنمية المهارات اللغوية على امتداد المراحل
التعليمية المتتالية، فمنهج على هدف في المرحلة الأولى
ولكنه يختفى في المرحلتين التاليتين ومن ذلك تنمية الثروة اللغوية،
وتوسيع مدارك التلاميذ .

(١) نصحى يونس . صحيفة انقريبية . يونيو ١٩٧٧ ص ١٩ ع ٣
ع ٤١ - ٤٣ " بنسرف "

ما يتعلق بالمحتوى :

(١) عدم مسايرة محتويات مناهج اللغة العربية لخطوات نمو المتعلم وحاجات هذا النمو ، لتتنس في إطارها المهارات والقدرات التي تساعد على الوصول الى المستويات المراد تحقيقها ، فعلى سبيل المثال :

" مناهج القراءة والنصوص بالمرحلة الاعدادية لاتتدرج مسج مستوى المرحلة الابتدائية ولا تهدف لمستوى المرحلة الثانوية كما ينبغي ، بل تتساوى فيها الموضوعات ، بمقاربة غير ناميصة ، ولا صاعدة في خط بياني مستقيم " (١)

(٢) عدم بناء محتويات مناهج المادة على بحوث علمية تتعلق مثلا : بمعرفة الميول القرائية لدى التلاميذ وفق أعمارهم ، وبالتحديد يست الألفاظ التي يكثر دراستها في أحاديث وكلمات التلاميذ فسوي الصفوف المختلفة من المراحل التعليمية على هيئة قوائم مميصة .

(٣) لا تكاد تقيم مناهج اللغة العربية وزنا لتنمية الاتجاهات اللغوية الحديثة التي تحقق مطالب العصر الملحة كسرعة التقاط الفكرة في القراءة ، والتمييز بين الأفكار الأساسية وغير الأساسية .

(١) اتحاد المجمع اللغوية العلمية العربية - تعلم اللغة العربية في ربح القرن الأخير - ندوة عمان ١٠/٢١٠ - ١١/٢١١٨٠ - عمان
ص ١٦٥

وتخصيص الألفكار تلخيصا دقيقا " ، والقدرة على انتقاء أدق
لفظة للتعبير عن المعنى ، وإتقان الثروة اللغوية القادرة
على مواجهة مطالب الحضارة ، والاتصال بالفنون الأدبية
المعاصرة اتصالا صحيحا ، والخبرة بأصناف المراجع الحديثة
في المادة وفي الثقافة العامة ، والإفادة من المعاجم والفقهاء
للوصول إلى المعارف عن طريقها في سهولة ويسر ، وتفهم
فكرة التربية الذاتية والمصاحبة والمستمرة " (١)

(١) عدم تطوير المناهج بما يحقق الاستفادة من توصيات المؤتمرات
وجهد جميع اللغة العربية خاصة فيما يتعلق بتغيير وتطوير
النحو :

ومن هذه المؤتمرات : المؤتمر الثقافي العربي الأول بلبنان
عام ١٩٤٢ .

مؤتمر مفتي اللغة العربية للمرحلة الإعدادية بالقاهرة عام ١٩٥٧ .

مؤتمر كلية دار المعلم بالقاهرة عام ١٩٦١ .

مؤتمرات وزراء التربية أعوام ١٩٦٤ ، ١٩٦٨ ، ١٩٧٥ .

والمؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب . الخرطوم عام ١٩٧٦ .

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . اجتماع خبراء متخصصين

في اللغة العربية . اجتماع عمان . ٢٠٧/١٩/١٩٧٤ . عسان .

ص ٩٠ - ٩١

- (٥) عدم تضمين محتويات المنهج ما يحتاج الطالب الى دراسته وإلى التعرف عليه مما هو موجود في مجتمعه مثل : التثليلات ويوميات الأبناء ،
فيما يتعلق بالدراسات الأدينية أيضا عدم اهتمامها بدرجته
كافية - ضرورة الاتجاه نحو استخدام التعبير الوظيفي بما يشمل
مثلا : التدريب على كتابة : الرسائل والتقارير والشكاوى
ما يرتبط بمجالات الحياة التي يمارسها الانسان .
- (٦) في داخل المراحل التعليمية الثلاث ، بل وفي داخل المرحلة
الواحدة تظهر فروع وتختفى أخرى مثل الاملاء والخط ، دون خضوع
ذلك لاسس تربوية تبرر ما يقرره المسئولون .
- (٧) اتباع مناهج اللغة العربية لطريقة التفريع ، فحددت لكل فرع
من فروع المادة محتوى يختص به ، دون ربطه بالفروع الأخرى ،
ما كان له أكبر الأثر في ضعف حيوية اللغة ، وفي اهتمام المتعلم
ببعض الفروع دون سواها ما سيتضح خلال تفصيل موضوع
* اللغة العربية وفروعها * في الجزء المخصص له .
- (٨) اتباع الطريقة الآلية الصناعية في تقسيم محتويات المنهج على أشهر
العام الدراسي ، بأن يفرض على المعلم فرضا الانتهاء من القيام
بتدريس عدد معين من الموضوعات أو الصفحات من محتوى كل
فرع في مدة زمنية معينة ، دون مراعاة واعية لاختلاف مستويات
الموضوعات بعضها عن البعض الآخر ، ولا لاختلاف قدرات

التلاميذ ودرجات استيعابهم لهذه الموضوعات والتي لا يستطيع
الوقوف عليها ومراعاتها الا المعلم وحده .

(٩) عدم ارتباط التنمية اللغوية للتلميذ بمخطط منهجي محدد مرسوم
يوضح مجالاتها في كل لون من ألوان الدراسات اللغوية
العربية .

(١٠) اغفاء جانب التنسيق بين محتويات اللغة العربية ، وبيناهج
المساواة الدراسية الأخرى ، وبيناه عليه فقدت المناهج
سمة الانتقاء فيما بينها ، كما أهملت وسيلة من أهم الوسائل
التربوية الحديثة وهي : تعزيز المعارف بالتنسيق بين مختلف
المواد الدراسية .

ما يتعلق بطرق التدريس :

=====

(١) قلة العناية بتطبيق الطرق التربوية الحديثة في تعليم اللغة ،
فما يزال تعليم اللغة في مدارسنا قائما - في كثير من الأحيان -
على طرق قديمة :

كالطريقة القياسية : التي تعتمد على ذكر القاعدة أو التمرين
ثم تأتي أمثلة قليلة لاثبات صحة هذه القاعدة ، أو هذا التمرين ،
وكان استخدام اللغة العربية استخداما سليما والتمرس بأساليبها ،

ليس مقصودا مع أنه هو الغاية التي يجب أن نتطلع اليها .
أو الطريقة الخطائية : التي يقوم فيها المعلم بكل شيء : يمرضه
ويستنتج ثم يعين على حل التمرينات ، فلا يمارس التلميذ من الدرس
ما يكسبه المهارات اللغوية الملائمة .

(٢) ما يشوب محاور التدريس — أحيانا — من أخطاء ، كما هو الحال
في تدريس الأدب والنصوص فهو يدور حول : تزويد التلاميذ
بالحقائق العلمية والأحكام الأدبية في عصور الأدب وفنونه وخصائصه
في كل عصر ، بدلا من وصلهم بالأدب الحاضر وتراث الماضي وصلا
يبصرهم بأسرار الكون والطبيعة ، ويغمرهم بشعورهم بالحياة ، ويصحح
نظرتهم إلى المجتمع .

(٣) عجز طرق تعلم القراءة المتبعة حاليا — لغير المبتدئين — عن
خلق جيل من المتعلمين قادر على اختيار المادة المقروءة والتقاط
ما يهمه منها وتطويع سرعته فيها وفق أهدافه من القراءة وطبيعتها
تحقيقا للمفهوم الحديث للقراءة .
(٤) عدم الاستفادة من قوانين التعلم ونتائج اختبارات علم النفس
والذكاء مثل :

— قانون الأثر والنتيجة لخلق الدافع خاصة فيما يتعلق بالنحو
والتعبير .

— قانون التدريب والاستعمال في حل التمرينات المصاحبة لدروس
النحو .

نتائج اختبارات الذكاء التي أثبتت وجود الفروق الفردية بين التلاميذ وما ينبغى أن يترتب على ذلك من تنوع طرق المعالجة ، واختلاف مستوى التدريبات .

(٥) الإهمال في تنمية بعض الاتجاهات لدى التلاميذ ، مثل دقة الانتباه ، وقوة الملاحظة ، مما يمكن الاستفادة منه في معالجة مشكلة ضعف التلاميذ في رسم الكلمات ، وفي تربية بعض المهارات كالمهارات السمعية .

(٦) المدول عن طريقة تعليمية إلى أخرى دون استناد في ذلك على بحوث تجريبية تحلل وجهة النظر ، وذلك ما حدث في (١) عدول الوزارة عن الطريقة الكلية في تعليم القراءة للمبتدئين ، بعدما أثبت الدكتور عبد العزيز القوصي في بحث تجريبي أجري في الأربعينات أن أفضل هذه الطريقة - إلى اتباع الطريقة الجزئية .

(٧) نقص البحوث العلمية والتجريبية التي يمكن من طريقها تحسين طرق تعلم اللغة العربية ، وتطويرها ، وتفضيل طريقة - على أخرى خاصة فيما يتعلق بتعدد طرق تدريس بعض الفروع كاللادب والنحو والقراءة - كما سيتضح خلال الحديث عن تطور طرق تعلم اللغة العربية .

(١) محمد عبد القادر أحمد - طرق تعلم اللغة العربية القاهرة . مكتبة النهضة المصرية . ١٩٧٩ . ص ١٢٤

(٨) ليس لدينا نظريات في تعليم اللغة العربية كما نجد لسانر اللغات الحية الأخرى مثل :
المدخل الضعيف ، واستخدام الموقف في تعلم القواعد ، وسوى ذلك من المبادئ .^(١)

ما يتعلق بالكتاب المدرسي :

=====

(١) يلاحظ على كتب المرحلتين الابتدائية والاعدادية :

— افتقارها عنصر التدرج ، أي تكون كتب كل مرحلة مستقلة

للأخرى .

— عدم ارتباطها بنفوس المتعلمين ، لأنها لم تقم على دراسات

علمية توضح ميول واتجاهات المتعلمين في مراحل أعمارهم

المختلفة .

— افتقارها للارتباط القوي بمستوى المتعلمين اللغوي ، لعدم

بنائها على قوائم تحصر الكلمات الواضحة والسهلة بالنسبة

للتلاميذ كي يستطيع منها مؤلفو الكتب مطابقة كُتب الأطفال

— عدم خلوها من الحشو والتكرار .

(٢) يلاحظ على كتب المرحلة الثانوية ما يلي :

— كتب القراءة :

(١) اتحاد الجامعات اللغوية العلمية العربية - تعليم اللغة العربية في
ربع القرن الأخير من ١٨٥٠ مرجع سابق .

- * عدم مساهمة حقائقها لما حدث من تطورات حديثة في الحياة .
- * عدم اختيار الموضوعات على أسس علمية مدروسة تبين الميول القرائية عند طلاب هذه المرحلة .

* بعض موضوعاتها جمع جميعا لا انتقاء فيه .

- كتب الادب :

- * اتسام بعض نصوصها بالجمود وعدم تقديمها نماذج مفعمة من فتنون ينهش الطالب تعليمه في هذه المرحلة وهو لا يعلم منها شيئا
- مثل :

التشبيهات - يوميات الادباء - القصص الفكاهية -

- * وجود طفرة في تعليم الطالب في أول هذه المرحلة وبانتقاله إلى نصوص العصر الجاهلي .

- * عدم وجود كتب أدبية تتضمن مختارات من أدبنا الحديث موزنة تراثنا مثل كتب المنتخب التي كانت الوزارة تقوم بتوزيعها على الطلاب في نصوص
- الخصيصة .

- كتب البلاغة :

- * ضعف درجة العناية بالبلاغة الحديثة ، والتدريب عليها من النصوص المقررة وغيرها .

- * قلة الموازنات فيها ، علما بمدى أهميتها في تدريب الطلاب على الألوان البلاغية المتنوعة .

- * قلة الاهتمام بإبراز الجانبين النفس والاجتماعي للادب ، لتوضيح الدوافع والمؤثرات .
- كتب النحو :
 - * عدم تضمن المقدمات شرحا وافيا لطريقة التدريس ، وعرضا لأشكـل لبعض المواقف في دروس النحو تفيد المعلمين .
 - * قلة نماذج التدريس التي على شكل فقرات موجزة ، وتمارين الطلاب على ضبط كلماتها .
 - * جفاف مادة النحو لتعدد الأوجه الاعرابية فيها ، ولا همالها الجانب الوظيفي للنحو وفق حاجات المتعلمين ، ولبعد كثير من النماذج التي تقدم عن حياة التلميذ واهتماماته .
 - * كثرة القواعد النحوية وتشعب تفصيلاتها ، مع عدم معالجتها بما يرتبطها بالمعنى مما أدى الى الاقتصار على تعريف التلاميذ بقيمتها الشكلية في بناء الكلمة أو ضبط آخرها - فقط .
 - * قلة نماذج الموضوعات الثقافية ، والقصص المشوقة فيها ، مما يفيد الطلاب ويجذب بهم اليها .
- ٣ - قلة توافر مواد القراءة الحرة في مختلف المراحل التعليمية وقلة التأليف في أدب الطفل ، وأدب التلميذ .
- ٤ - عدم وجود كتاب خاص لقواعد الإملاء يسترشد بها التلاميذ في كتاباتهم خاصة في مراحل التعليم العام .

- ٥ - قصور درجة الوضوح بكتابة الخط حيث لا تتضمن الشرح الواضح
لرسم كل حرف من حروف اللغة في أشكاله المختلفة - عن طريق
النقط واستخدام وسيلة الألوان - هذا من ناحية ومن أخرى
يقف حد تعلم التلاميذ لها عند الصف الثاني الإعدادي فقط
ما أثر في درجة هيوط مستوى الخط العربي بين التلاميذ .
- ٦ - ضعف درجة الاهتمام بإخراج الكتاب المدرسي من نواحي :
مستوى الأسلوب - الضبط - جاذبية الصور - أناقة الغلاف - ملونة
حجم الكتاب مما أدى إلى عجز الكتاب المدرسي عن جذب التلاميذ إليه
وانصراف هؤلاء إلى الاقبال على الكتب النظرية .
- ٧ - تأليف الكتب المدرسية عن طريق السابقات أو عن طريق تكليف
بعض المتخصصين في المادة بدون الالتفات إلى جانب مهم وهو
ضرورة إشراك المتخصصين في علم النفس ، وفي المناهج ، حتى
تتكمّل الجوانب التي يجب أن تراعى في إعداد الكتاب المدرسي .

ما يتعلق بالوسائل التعليمية والمكتبات :

=====

(١) الوسائل التعليمية :

- المستخدم منها معظمه من النوع التقليدي الذي يبرهن
على عجزه عن الوفاء بمطالب التعلم أو مواجهة المشكلات
التعليمية .

- الاكفا* من استخدام المعينات الحديثة كالمعامل اللغوية واللوحات الضوئية ، والوسائل السمعية والبصرية ... لمواجهة مشكلات ملحة في تعليم اللغة العربية كتقصير المعلمين الأكفا* .
- ضعف درجة استخدام المعينات من جانب المعلمين وقد يرجع ذلك الى كثرة أعبائهم نتيجة للمعجز في أعدادهم مع أن " الوسائل المعنية لازمة لجميع مواقف التدريس لأنها تبعد بالخبرة عن مجرد النقل اللفظي وتقرب بها من ميدان العمل المباشر الذي يعتمد أمثل الطرق الطرق وأقواها في اكتساب الخبرات ... وهي فسي الوقت نفسه تخلق في المتعلم اهتماما بما يتعلمه فيتابعه ولا ينقطع عنه ، فيستمر تذكره له ويدوم نشاطه في ميدانه ، وذلك ما نتمنى اليه في كل مواقف التعليم " . (١)

(٢) المكتبات :

- عدم توافر الكتب المناسبة لمستويات النمو العقلي بالمكتبات المدرسية .
 - نقص الملحوظ في التأليف فيما يتعلق بكتب الأطفال والتالسي
 - قلة تزويد المكتبات بها .
 - قلة الامكانيات المادية المخصصة للمكتبات ، ولهذا تعجز عن اعداد الطلاب بما يستجد من مطبوعات بجانب وصلهم بكتب التراث .
 - خلو مكتبات مدارسنا ... في أغلب الاحوال ... من المكتبة التربوية التي يمكن أن تخدم المعلم باحتوائها كتب التربية وعلم النفس وطرق التدريس
- (١) حسين سليمان قوره . تعليم اللغة العربية . دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية . القاهرة ، دار المعارف ١٩٦٩ . ص ٢٩٧ - ٢٩٨

- بحيث تشمل أحدث ما وصل اليه العلم في هذه النواحي .
- عدم تناسب أعداد مكتبات مدارسنا وقاعاتها مع سياسة التوسع في التعليم وازدياد عدد الطلاب والطالبات بالمدارس المختلفة .
 - قلة خدمات المكتبات المدرسية ، فلا تيسر سبل الاطلاع الداخلي والخارجي ، حيث أن كثيرا منها لا يجد أمينا لها ، وان وجد فهو غير متفرغ لها أو متخصص فيها .
 - عدم استغلال حصة القراءة الحرة المسندة الى مجلس اللغة العربية - الاستغلال السليم من ارشاد وتوجيه وتدريب وربط بين قراءات التلاميذ والتمارين والاختبارات الشفوية والتحريرية ، حتى يحملهم على القراءة الواعية .
- ما يتعلق بالنشاط المدرسي في المجال اللغوي :
- =====
- (١) عدم تنوع مجالات النشاط اللغوي ، بحيث أصبحت وقفا على قلة من ألوان هذا النشاط كالاداعة ، والصحافة ، دون الاهتمام بتقديم ألوان أخرى مثل :
- نادي اللغة العربية : الذي يمكن أن تنارس فيه ألوان شائعة كالمسابقات والندوات وغيرها .

- التمثيل : الذى يساعد على جذب التلاميذ الى بعض موضوعات المنهج ، وعلى التزويد بطائفة من المفردات والا' ساليب الجيدة .
- الجامعة الادبية : وتقوم بتقديم المحاضرات الثقافية ، والمناغرات وغيرها .

- (٢) خآلة محطات النشاط المدرسى فى المجال اللغوى * مع أنه ضرورة لابد منها ، لكن نهيق للطلاب الفرص لممارسة فنون اللغة وكسب مهاراتها ، واستخدامها بصورة طبيعية فى كثير من نواحي الحياة ، فاللغة لا تتعلم بالقواعد والدراة بقدر ما تتعلم بالتقليد والمحاكاة ، والحد يث والاستماع ، والقراءة والكتابة فى جو طبيعى غير متكلف^(١) .
- (٣) قلّة توافر مواد القراءة الحرة للتلاميذ فى مختلف المراحل .
- (٤) ضعف درجة الاهتمام بمجالات النشاط اللغوى من جانب المعلم نظرا لزيادة اعبائه برفع نصابه من عدد الحصص الدراسية ، ومن جانب المتعلم لانشغاله بدراسة المادة واطمئنانه لنظرة المعلم غير الجديقة اأغلب الا' حوال - الى هذه المناشط وعدم اعتبارها جانباً له أهمية عند تقويم طلابه .
- (١) عبد العلم ابراهيم . الموجه الفنى لدرسى اللغة العربية القاهرة ، دار المعارف ١٩٦٢ ص ٤١٨

(٥) ضآكة الامكانات العادية اللازمة للشهوض بالمناهط اللغوية .

ما يتعلق بالتقويم :
=====

(١) الاعتقار الى أدوات القياس الموضوعية التي تقيس مدى تقدم التلميذ

في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة .

(٢) عدم اعتبار القراءة والاطلاع الحر ضمن عناصر تقويم الطلاب .

(٣) عدم مراعاة التوازن في توزيع درجات المادة على فروعها مما أدى

الى تساهل كثير من الطلبة وأهاليهم في بعض الفروع كالنحو مثلاً . (١)

(٤) عدم مواخذة التلميذ - في أغلب الأحوال - على ما يشوه

كتابته من أخطاء نحوية وإملائية وبذلك تركزت عمليات

التصحيح على مدى ما حصله التلميذ من معلومات فقط بصرف

النظر عن الدقة في صحة وسلامة تعبيره في إجاباته .

(٥) إلغاء الامتحانات اللغوية للغة العربية في الشهادات العامة

منذ عام ١٩٥٥ . (٢)

فاقتصرت العناية على الجانب التحصيلي وأهمل تماماً جانب

النطق وحسن الأداء .

(٦) اتباع نظام النقل الآلى في المرحلة الابتدائية مما يؤدي الى

نقل التلميذ المتخلف الى صف أعلى .

(١) انظر جداول توزيع درجات المادة على فروعها ص ٣٣-٣٤

(٢) يوسف الصفدي . التقويم والامتحانات . القاهرة . جهاز التوثيق
والمعلومات التربوية . ص ١٣٩

(٧) التدخل في تقدير أوراق الاجابات لرفع نتائج الامتحانات ،
ما يودي الى التهازل والاستخفاف بالمادة ، مما لا يمكن
عدا ركه بالنسبة للمتعلم في أى علم لاحق .
ومن المجيب أن يعترف المسئولون في تقاريرهم بضعف مستوى
الطلاب فيها يتعلق بمادة اللغة العربية ، ومع ذلك تجسد
نتائج امتحانات هذه المادة أعلى من المستوى المتوقع بمراحل
كثيرة !

ب - المجلس :
(١)

(١) معاهد وكليات اعداد مجلس اللغة العربية :

- فيما يتعلق بمجلس المرحلة الأولى :

يعد معلم المرحلة الأولى بمعاهد المعلمين التي طورت
علم ١٩٦٩ فجملة الدراسة بها خمس سنوات يتمثل
بها المعلمين على الشهادة الاعدادية ، يحصل
الطالب في المتوسط الثلاثة الأولى ثقافة خارج ثقافة
الثانية العامة ، ثم يبدأ تخصصه من الصف الرابع
على هيئة أقسام منها قسم للتربية الدينية واللغة العربية
(١) ما يتعلق بوضع اعداد مجلس اللغة العربية سيورد في بحث خاص
يسمى -

• والمواد الاجتماعية •

وقد تخرجت أول دفعة على هذا النظام في العام الدراسي ١٩٧٣ - ١٩٧٤ م ، ورغم تلقيهم حظا أوفى من المصادرة وطرق تدريسها ، إلا أن الوزارة لم تقنع بمستواهم فشكلت عام ١٩٧٧ لجانا لتطوير المناهج بهذه الدور ومنها اللغة العربية وطرق تدريسها •

— فيما يتعلق بعمليتي المرحلتين الإعدادية والثانوية :

- كلية دار المعلم : ويدخلها حملة الثانوية العامة وقليل من الثانوية الأزهرية ، وقد دعت الحاجة الملحة إلى تعيين الخريجين مدربين قبل أن يؤهلوا تربويا •
- كلية اللغة العربية : وطلبتها من الثانوية الأزهرية وخريجوها كخريجي دار المعلم يلتحقون بالتدريس قبل أن يؤهلوا تربويا •

• أقسام اللغة العربية بكلية الآداب والتربية بالجامعات : ويحين الخريجون فيها قبل أن يستكملوا التأهيل التربوي أيضا •

• كلية البنات (جامعة عين شمس) : وبها قسمان : أحدهما تربوي ، والآخر غير تربوي ، وتدعو الحاجة إلى تعيين الخريجات في القسمين مدرسات •

- كليات الشريعة وأصول الدين ، والدراستات الإسلامية :
- ولم تنشأ هذه الكليات لأعداد معلمين للغة العربية ،
- ولكن الضرورة ألجأت إلى تعيين خريجيها معلمين للغة •

(٢) القبول بهذه المعاهد والكليات :

- لا توضع له اختبارات ومقاييس موضوعية تكشف عن
الاستعدادات والقدرات اللغوية والشخصية اللازمة
عند القبول في هذه المعاهد والكليات •^(١)
- يقبل الطلاب من الحاصلين على أقل الجامع فـسـي
معاهد المعلمين ، وفي بعض الكليات ، وبدون اشتراط
تفوقهم في اللغة العربية مادة التخصص •

(٣) فيما يتعلق بالأعداد المعلمين والثقافي للمعلمين :

- التفاوت الواضح بين مستويات أعداد معلم اللغة
العربية ، نظرا لتعدد جهات هذا الأعداد •
- عدم تحديد الأهداف العامة والخاصة لأعداد معلمي
اللغة العربية على ضوء فلسفة تربوية واضحة ذات معايير
محددة ، لتكون عاملا مشتركا بين كليات أعداد معلمي
اللغة العربية •

(١) ندوة خبراء اللغة العربية لبحث وسائل تطوير أعداد معلميها في الوطن
العربي والرياض • - ١٠ / ٣ / ١٩٧٧ م ص ٢٠

- قلة الاهتمام بالجانب التطبيقي ، وسيل الدراسة في أغلب الأحوال الى الجانب النظرى .
- ضعف روح البحث الذاتى عند الطلاب .
- عدم توازن الامكانات المادية — وخاصة فيما يتعلق بمعامل اللغات — وأيضاً البشرية ، فى بعض الكليات .
- اقتصر التكوين على جانبى الحفظ والاستظهار دون العناية الملائمة بجوانب القدرات والمهارات .
- إهمال جانب الاستفادة من الملاحظات المختلفة المستقاة جمعت من الميدان بشأن تكوين برامج اعداد مجلس اللغة العربية فى المعاهد والكليات .
- ضعف درجة اكتساب معلم اللغة العربية عند تخرجه — الا فى القليل — المهارات السلبية فى الاستماع والحدس والقراءة والكتابة والتدقيق الفنى .
- كثير من مجلس اللغة العربية يدخلون المهنة وهم غسيري مؤهلين لها التأهيل الكافى من حيث المادة والطريقة .
- (٤) فيما يتعلق بالمعلمين أثناء الخدمة :
- عدم وصلهم بكلياتهم ، فلا يظلمون على أى جديد مستحدث فى المادة .

- قلة اهتمام مجلس اللغة العربية باستخدام اللغة الصحيحة خلال قيامهم بتعليم التلاميذ ،أضاف الى ذلك عدم اكتراف مجلس المواد الأخرى بمراعاة هذا الجانب فيهدمون ما قد يحاول الآخرون بناءه .
- وجود آثار سيئة ترتبت على ازدياد نصاب مجلس اللغة العربية من الحصص الدراسية ،انضحت في ضعف اهتمامهم بامتحان المادة وطرق تدريسها للتلاميذ .
- أثر نسبية الغياب - خاصة بين المعلمات - وكذلك أثر عدم الاستقرار الناتج عن اتمام بعض حركات النقل خلال العام الدراسي على الطريقة - الغير مرضية - التي تتسم بها انتهاء تدريس المناهج للتلاميذ .
- نقص التدريب المتواصل للمعلمين ،وبخاصة لمعلمي المواد هل منهم تأهيلا كافيا .
- وجود نقص في بعض وسائل التدريب كالتدريب عن طريق المراسلة ،أو التسجيلات الصوتية ليصل التدريب الى أكبر عدد ممكن من المعلمين وخاصة الى من يعمل منهم في أمكنة نائية ،وكذلك يلاحظ عدم توافر المراجع والمعلومات اللازمة والمتصلة بهيئامج التدريب ،بين أيدي المدرسين خلال وبعد انتهاء البرنامج مما يؤثر في فاعلية البرنامج ويقلل من تأثيره .

- قلة الاهتمام بشأن تقويم برامج تدريب معلمى اللغة العربية وقياس أثرها ، لبحث ما يحتاج منها الى تطوير .
- عدم الاهتمام باعداد دراسات علمية وبحوث متعمقة فسي ميادين التدريب خصوصا المشكلات وتبويبها وتخطيط ألوان من التدريبات الملائمة لها .
- لا وجود لمراكز خاصة بالتدريب وفق أسس علمية سليمة ، مزودة بجميع الامكانيات التى تساعد على تنفيذ برامجها ، كما أنه لا وجود - أولا فاعلية - لسياسة تتعلق بتدريب معلمى اللغة العربية تلبي احتياجاتهم وتسير وفق معايير محددة ، واتجاهات هادفة " فبرنامج التدريب القاسم على تلبية الاحتياجات الفعلية للعاملين فى المجال التربوى يجعل المتدربين يشعرون بأهمية هذا البرنامج بالنسبة لحياتهم العملية ، كما يجعل وظيفة البرنامج واضحة " (١)
- ضآلة درجة الافادة من التوجيه الفنى لما يلى :
- « ما يقوم به الموجه حاليا من أعمال لا تختلف كثيرا عما أشار اليه أول قانون وضع فى مصر لتنظيم أعمال

(١) حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة والبحرين

"التفتيش" في ٩ مايو عام ١٨٨٣ فقد نص على أن من واجب المفتشين التعرف على أحوال المدارس وأعمال المدرسين وروءائهم ، وهم متأكدون من أن برامج الدراسة تتبع وتتقد بدقة ^(١) وعلى ذلك فهي لم تتطور تطورا ذا شأن - من الناحية التطبيقية على مدى قرب من الزيادة .

- * انشغال الموجهين - كثيرا - بما لا يتضمنه مفهوم كلمة التوجيه - التي أطلقت منذ عام ١٩٦٨ - من أحوال التقييم وأعضاء الدرجات .
- * وجود خلاف دائم بين المعلم والموجه مرده - في أغلب الأحوال - الى عدم الفهم الحقيقي لوظيفة اللغسة .
- * عدم قيام الموجه بمهمته الحقيقية على الوجه الأكمل والتي أرى أن تشمل :

- بيان مدى ملاءمة المنهج والكتب المدرسية لحاجات التلاميذ .
- تعريف المعلمين بكل جديد في المادة وطرق تدريسها .
- حث المعلمين على الاطلاع وتجديد أنفسهم .
- اعداد بحوث عن المشكلات الميدانية وتصنيفها .

واقترح الحلول الملائمة لها .
(١) محمد منير مرسى - التعليم العام في البلاد العربية - القاهرة .
عالم الكتب . ١٩٧٢ ص ١٦٣

(٥) فقدان المعلم الصالح بالعدد الكافي :

وهذا جانب على قدر كبير من الأهمية ، حيث أن معلم اللغة العربية هو قطب الرحى في حل مشكلاتها وجبر كسرهما ، أما إذا كانت العلة فيه فهنا موطن الداء . لأن اللغة إذا ضعفت فسي لسان المعلم ماتت في نفس المتعلم ، وهو ما نلمسه في لجوء الوزارة إلى تعيين " معلم الضرورة " بالمدارس الإعدادية من " المحالين إلى المعاش " والأئمة وطلبة دار المعلم وكلية التربية : أقسام اللغة العربية ، بل ومن الحاصلين على الثانوية الأزهرية فقط في بعض المواقع " (١) .

و ذلك سدا للمعجز في معلم اللغة العربية الذي وصل - وفق آخر إحصائيات إدارة التنسيق للإعدادي والثانوي بالوزارة - في العام الدراسي ١٩٨٠/١٩٨١ على مستوى الجمهورية - إلى :-

٦٤٨٤ بالتعليم الإعدادي أي بنسبة ٤٠ % .

٣٢٧٧ بالتعليم الثانوي أي بنسبة ٣٢ % .

علما بأن نسب المعجز - إن وجد - يجب ألا يتجاوز ١٠ %

والا تأثرت الخطة التعليمية بنقص حصص المادة ، وأرهق

المعلمون بما هو فوق طاقتهم ، وهذا وذاك بلا شك يؤشران

في مستوى تعلم اللغة العربية .

(١) ندوة اللغة العربية في ريع القرن الأخير . مرجع سابق ص ٥ .

ج - التلميذ :

- (١) قلة الاهتمام بالتعرف على مدى انسجام التلميذ فسى
بيئته المدرسية ، فضعف درجة الانسجام قد تؤدي
أحيانا الى كره التلميذ لمادة معينة - وقد تكون لغته
القومية مع قدرته على استيعابها - نتيجة لحادث
بعضها أو نتيجة لسلوك المعلم نحوه .
- (٢) عدم الاهتمام بصحة التلميذ النفسية بدراسة المؤثرات
الفردية المتعلقة بالتلميذ ثم تقديم العلاج الملائم
لها مثل " النقص في نسبة بعض القدرات الخاصة اللازمة
للغات كالذكر والقدره اللغوية ، والعيب الانفعالى
لفقدان الثقة ، والعيب التعليمى كالمبالغة فى طريقة
بعضها " (١) مما لا يتلاءم مع بعض التلاميذ أحيانا .
- (٣) عدم الوفاء الكامل بما يجب نحو المتخلفين من التلاميذ -
خاصة وان التخلف فى القراءة والكتابة يعتبر بمثابة
الطريق للتخلف فى باقى المواد الدراسية الأخرى - والذي
يجب أن يتضمن بجانب تشخيص أسباب التخلف وبيان
أنواعه وطرق معالجته الاهتمام أيضا بالنواحي الصحية
والاجتماعية للتلميذ .
- (١) السيد عبد الله الطنجى . مشكلات تعلم اللغة العربية بمرحلة التعليم
الابتدائى . القاهرة . الادارة العامة للبحوث الفنية بوزارة التعليم ١٩٧٢ .
ص ٣٢

(٤) قلة الفرص المتاحة للتلاميذ للتدريب على المهارات اللغوية

المختلفة نتيجة اكتظاظ الفصول المدرسية بهم والمعروف

أن كثرة التدريب تقلل من الفشل .

(٥) ضآلة محصول التلميذ من المفردات اللغوية — ومن المعروف

أن كل قراءة جديدة تعتمد على المخزون من الخبرات

السابقة — ويرتبط بهذا العامل اختلاف بيئات التلاميذ

اجتماعيا وثقافيا .

٣ — مشكلات تفريع اللغة العربية :

جرت العادة على أن يقسم منهج اللغة العربية في كل صنف دراسي — بالمراحل التعليمية المختلفة إلى فروع : كالقراءة والتعبير ، والقواعد النحوية

وقد نتج عن هذا التقسيم وهو ما يطلق عليه نظرية الفروع* أن تعين لكل فرع من فروع اللغة العربية ما يلي :

- (١) محتوى يختص به داخل منهج المادة الواحدة .
- (٢) كتابا مدرسيا — أو أكثر — ولذا تعددت كتب المادة الواحدة بين يدي التلميذ :
- كتاب للقراءة — كتاب للقواعد النحوية — كتاب للبلاغة . .
- (٣) حصة أو أكثر — وفق توزيع الخطط الدراسية لكل مرحلة تعليمية — كما يلي :
- فيما يتعلق بالمرحلة الابتدائية :

| فروع المادة | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ |
|-----------------|---|---|---|---|---|---|
| قراءة وكتابة | ٦ | ٦ | ٣ | ٣ | ٣ | ٣ |
| تعبير وقصص | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ١ | ١ |
| أناشيد ومحفوظات | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ | ١ | ١ |
| إملاء | — | — | ٢ | ١ | ١ | ١ |
| خط | — | — | ١ | ١ | ١ | ١ |
| مبادئ النحو | — | — | — | ١ | ١ | ٢ |

ت فيما يتعلق بالمرحلة الإعدادية :

| نوع المصنفه | ١ | ٢ | ٣ |
|----------------|---|---|---|
| التعبير | ٢ | ٢ | ٢ |
| القراءة | ١ | ١ | ١ |
| النصوص | ١ | ١ | ٢ |
| النحو والتطبيق | ١ | ١ | ١ |
| الاملاء والخط | ١ | ١ | — |

فيما يتعلق بالمرحلة الثانوية :

| نوع المصنفه | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
|------------------------|---|---|---|---|
| التعبير | ١ | ١ | ١ | ١ |
| القراءة | ٢ | ٢ | ٢ | ٢ |
| النصوص والنقد والبلاغة | ٢ | ٢ | ٣ | ٣ |
| النحو (١) | ١ | — | — | — |

(١) تخصص حصص للنحو في الصفين الثاني والثالث كل أسبوعين خمس حصص الانها والنصوص .

(٤) طريقة تعليمية خاصة به ، يحاول المعلم خلالها الاجادة فيه
على أنه فرع قائم بذاته .

(٥) أسئلة تتعلق به ، وتتركز عليه وحده ، وذلك سواء فيما يقدم من
امتحانات خلال العام الدراسي أو في آخره ، أو فيما يقيم
به الموجهون من مقابلات .

(٦) درجات خاصة به في مجال الامتحانات على النحو التالي :

(i)

— فيما يتعلق بالمرحلة الابتدائية :

| ٦ | ٥ | فرع المادة |
|----|----|------------|
| ١٦ | ١٦ | التمهيد |
| ٢٤ | ٢٤ | القراءة |
| ١٠ | ١٠ | المحفوظات |
| ٢٠ | ٢٠ | النحو |
| ٢٠ | ٢٠ | الاملاء |
| ١٠ | ١٠ | الخط |

(١) اكتفى الباحث بهذا النموذج لسيره وفق نظام التفرع المتبع في
المرحلتين الاعدادية والثانوية .

- فيما يتعلق بالمرحلة الاعداد : -

| ٣ | ٢ | ١ | فرع المادة |
|----|--------------------|--------------------|------------|
| ١٥ | ١٥ | ١٥ | التعبير |
| ١٢ | ١٠ (منها ٥ للشقوى) | ١٠ (منها ٥ للشقوى) | القراءة |
| ١٥ | ١٥ (منها ٥ للشقوى) | ١٥ (منها ٥ للشقوى) | النصوص |
| ١٥ | ١٥ | ١٥ | النحو |
| ٣ | ٥ | ٥ | الاملاء |
| - | ٥ | ٥ | الخط |

- فيما يتعلق بالمرحلة الثانوي : -

| ٣ | | ٢ | | ١ | فرع المادة |
|----|----|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------------------|
| د | ع | د | ع | | |
| ١٠ | ١٠ | ١٥ | ١٥ | ١٥ | التعبير |
| ١٠ | ١٠ | ١٠ (منها ٥ للشقوى) | ١٠ (منها ٥ للشقوى) | ١٠ (منها ٥ للشقوى) | القراءة |
| ٣٦ | ٢٢ | ٣٦ (منها ٥ للشقوى) | ٣٦ (منها ٥ للشقوى) | ٢٢ (منها ٥ للشقوى) | الادب والنصوص والنقد والبلاغة |
| ٨ | ٨ | ٨ | ٨ | ٨ | النحو |

■ لصحة الرسم الاملائي في موضوع التعبير

وبناء على ما تقدم نرى أن اللغة العربية تحتويها مناهج المراحل التعليمية المختلفة على أنها أقسام منفصلة اتباعاً - كما أشرت - لنظرية الفروع، والتي يمكن تلخيص فوائدها فيما يلي :-
اتاحة الفرصة للمعلم بأن يؤثر لونا معيناً من ألوان الدراسات اللغوية بمزيد من العناية في وقت خاص، وأن يستوعب المسائل التي ينبغي دراستها، لأن نظرية الوحدة قد تختلف عنها شفرات في مسائل المنهج لا تطفر بنصيبها من العناية والدرس^(١)
عيوب نظرية الفروع :-

- (١) تقسم اللغة الى فروع يتعارض مع طبيعتها حيث أنها كل لا يتجزأ، ووحدة متصلة ينبغي أن تتراخى فروعها، وهذا ما يتفق وعقل الطفل، الذي أثبت التجريبيون من علماء النفس (الجشطالت) أنه وحدة متكاملة .
- (٢) انه تقسيم صناعي، الهدف منه فقط، هو تنسيق العمل في المحيط الدراسي، بتحديد الفترة الزمنية التي ينبغي أن ينالها كل فرع على درجة التقريب .
- (٣) لا يقوم هذا التقسيم على أساس علمي ثابت، فهو يقوم تارة على علم مادة الدرس، وتارة أخرى على طريقة التدريس كأساس لتقسيم المادة الى فروع، فمثلاً القراءة والحفظات والاملاء - أساس تقسيمها السريعة لا المادة، لأن المادة قد تكون واحدة في جميع هذه الفروع، كأن تكون قصة تقرأ وتحفظ، وتلى أيضاً على التلاميذ .

(١) عبدالمعلم ابراهيم . الموجه الفني لدرسي اللغة العربية . مرجع سابق ص ٥٦

أما النحو فهو ليس فرعاً على أساس طريقة العلاج ، لا مشترك أكثر من طريقة في معالجته :
كالقراءة والمناقشة والتدريب ، وإنما هو فرع على أساس أنسـه مادة الدرس ، وكذلك الحال أيضاً بالنسبة للأدب .
(٤) ابتاع هذه النظرية أدى الى اتساع الهوة بين فروع المادة ، فأصبح كل فرع يدرس لذاته دون ربط كل منها بالآخر حفاظاً على وحدة اللغة ، وعلى ما بينها من صلات مما أدى الى ضعف حيوية اللغة في أغواء ابنائها .

(٥) ساعدت هذه النظرية على عدم تحقق التوازن بين فروع المادة ، عند كل من : المعلم ، ويمثل ذلك في درجة تحمسه واهتمامه بفرع دون آخر ، والمتعلم ، ويظهر ذلك في عدم اكتراثه بفرع أو بآخر ، واعتدائه في حصوله على درجة النجاح في اللغة العربية على فروع معينة دون أخرى ، ولا شك أن ذلك قد ساعد على ضعف مستوى الطلاب في لغتهم القومية .

الصلة بين فروع اللغة العربية :

الصلة بين فروع اللغة العربية صلة طبيعية ، فالفروع كلها تتعاون في إطار واحد لتحقيق الهدف الأساسي من تعليم اللغة ، وهو اقدار المتعلم على استخدامها استخداماً صحيحاً تحصيلاً وتمبيراً .
فاللغة العربية وحدة بكل فروعها ، ولهذا يجب أن تعالج — تعليمياً — وفق ما يقتضيه هذا المفهوم بمعنى وجوب مراعاة الصلة بين هذه الفروع ،

خلال تعليمها ، دون تفريط ولا إفراط ، فالتنوع باعث للتفويق ، والمخالفة مدعاة للسام .

ولبيان الصلة بين فروع اللغة أسوق ما يلي من أمثلة :

— القراءة : يمكن أن تتخذ محورا للتدريب على التعبير والتدقيق ، والاملاء والخط ومبادئ النحو بجانب تطويعها محورا للتدريب على القراءة الجهرية والصامتة .

— الأدب : يمكن أن نستغل دراسة النص الأدبي في دروس التعبير باقتراح موضوعات ترتبط به للكتابة فيها ، كما هي مجال للتدريب على القراءة والتدقيق ، وتنمية الثروة اللغوية .

— النحو : في موضوعات التعبير والقراءة والأدب أمثلة صالحة لدراسة بعض القواعد النحوية أو التطبيق عليها ، " فالاتجاه الحديث في دراسة النحو أن يدرس في ظلال اللغة والأدب ، حتى لا يجد التلميذ فصلا بين مادة النحو وبين بقية فروع اللغة العربية — كما أنه لم تعد النظرة إلى النحو على أنه غاية ينبغي أن يزهد التلميذ باستظهار قواعده بل صارت النظرة إليه على أنه وسيلة لغاية كبرى وهي تقويم اللسان وضبط التعبير " (١)

كما أن ما يقيم في النحو من قطع متكاملة فيها مجال للتدريب على التعبير والتدقيق والاملاء ، بجانب القدرة على الاستعمال اللغوي الصحيح .

— التعبير : بالنسبة للتعبير يمكن تدريب الطلاب عليه خلال دروس القراءة بما فيها من أفكار مارسوها ، وشواهد تدقوها — يمكن أن تكون مرجعا لهم ، فالاخير فيما يقرأه الطالب ما لم يتجمل أثره

(١) محمد عبد القادر أحمد . طرق تعليم اللغة العربية . مرجع سابق ص ٢٠٦

في كتابته ، وكذلك في مناقشة الطلاب في مفهوم قطعة الاملاء
ونموذج الخط فرصة للتدرب على التعبير بالاسئلة والمناقشة
والتلخيص والنقد .

ومن ناحية أخرى ففي التعبير مجال طيب لتطبيق ما تعلمه
الطلاب من قواعد النحو .

— الاملاء : مهارات الاملاء يمكن اكتسابها من فروع أخرى فطول النظر
الى الكلمات المرسومة في حصص القراءة مثلا يمكن القساري
من القدرة على كتابتها كتابة سليمة وكذلك حفظ النصوص
يساعد على حفظ رسم الكلمات وأشكال حروفها . . . وهكذا .
ومن زاوية أخرى ندرس الاملاء فيه مجال للتدرب على التعبير
والقراءة كما سبق .

— البلاغة : تقوى الصلة بين البلاغة والأدب حيث هد فيها واحد وهو
تكوين الذوق الأدبي وبينها وبين القراءة فيما يقرأه الطالب
من موضوعات النماذج البلاغية هو فيها يتضمنه موضوع القراءة
من ألوان بلاغية يستنبطها منه وكذلك تقوى هذه الصلة
في دروس التعبير ويمثل ذلك في تدريس سلامة ذوقهم
الأدبي في كتابتهم .

وهكذا نرى أنه يمكن في كل حصّة من حصص تعليم اللغة العربية تحقيق
طائفة من الفوائد اللغوية مخططة الألوان ، خاصة وأن علم النفس الحديث
يذهب الى أن العقل الانساني وحدة متصلة ولهذا وجب على المعلم
ألا يقتصر تعليمه على فرع معين في الحصّة الزمنية المخصصة له بل يجب
أن يكون تعامله مع اللغة على أساس أنها وحدة متكاملة .
ولقد كانت هذه الطريقة هي السائدة في المصور القديمة تدريسها

وتأليفه وكتاب الكامل - في اللغة العربية والأدب والنحو والصرف -
للإميرد^(١) بما ضمنه مؤلفه من منتخبات شعرية ونثرية وتفسير لكامل
كلام غريب^(٢) . هـ يعد مثالا للتأليف على طريقة نظرية الوحدة
للغة العربية .

أسس وحدة اللغة :

تقوم نظرية الوحدة وتكاملها على أسس لغوية ونفسية وتربوية هـ
تتضح فيما يلي :

(١) الأسس اللغوية :

ان استعمالنا للغة يتفق ونظرية الوحدة ، حيث أننا
في تعبيرنا الشفوي أو الكتابي نعتمد على ثقافتنا اللغوية ذات
الوحدة المترابطة ، لا على فروع متفرقة نستخدم كلامنا على حدة ،
وهذا ما يعبر عنه بـ " وظيفة اللغة في الحياة " ، وهو أيضا ما يجب
أن يكون أساس ومحور اللغة عندما نقوم بتعليمها للتلاميذ ، بهدف
الوصول الى تحقيق وظيفتها الأساسية وهي التفاهم بناحيته : التعبير
والتحصيل ، فكما أنه لا يمكن الفصل بين هذين الجانبين في حياتنا
اليومية كذلك لا يمكن الفصل بينهما في حجرة الدراسة .
وكل ما هنالك أننا نلاحظ أن الحصة الواحدة من حصص اللغة
العربية قد يغلب عليها أحد الجانبين التعبير أو التحصيل .

(١) محمد عبد القادر أحمد . طرق تعلم اللغة العربية . مرجع سابق ص ٢٠٦

(٢) أبو العباس محمد بن زيد بن عبد الأكبر الأزدي البصري المشهور بالإميرد
٢١٠ - ٢٥٨ هـ

فمثلا : حصص القراءة يغلب عليها جانب التحصيل ، ولكنها لا تخلو من التعبير فالتمييز يفهم ويعبر عما فهم ويجب عن اسئلة توجه اليه ، ويقوم بتمرينات تعبيرية تحتاج الى أن يستخدم فيها ما فهمه ، واستقبله .

وحصص الانشاء يغلب عليها جانب التعبير ، ولكنها مع ذلك لا يمكن أن تخلو من جانب الاستقبال أو التحصيل خلال ما يتم من مناقشة وتصحيح للأفكار والأساليب .

والخلاصة أن أى درس من دروس اللغة لا يمكن أن يخلو من جانبى التعبير والتحصيل ، وهذا ما يتفق مع وظيفة اللغة فى الحياة ، وما يؤكد فى نفس الوقت وحدتها وتساكبها .

" وهذا الاتجاه الحديث فى التعليم — تدريس اللغة من حيث وظيفتها العملية فى الحياة — اتجاهاً برهمن ضرورى فى هذا العصر الذى نعيش فيه " (١)

(٢) الأسس النفسية :

- تناول الموضوع الواحد من عدة زوايا مختلفة يخدم ناحيتى التعبير والتحصيل ، كما يؤدى الى تثبيت المعلومات وتأكيد ها بالتكرار الذى تشمله طريقة وحدة اللغة حيث يرجع خلالها الى الموضوع الواحد أكثر من مرة لتناوله من عدة زوايا متنوعة تخدم جانبى التعبير والتحصيل .
- فى هذه الطريقة تنويع يحدد نشاط المتعلمين ويدفع السام عنهم مما يلاحظ الآن على تدريس بعض الفروع كالنحو وملء الحصة بأكملها بقواعد المختلفة .

(١) عبدالمعز عبدالمجيد . اللغة العربية . أصولها النفسية وطرق تدريسها . القاهرة دار المعارف ١٩٦١ ص ١١٩

- نظرية الوحدة تساعد على فهم الموضوع فهما كلياً أولاً ثم تفصيل
على الانتقال إلى الأجزاء. يتناولها الموضوع الواحد من عدة زوايا
جزئية • ما يتشعب مع طبيعة الذهن وأدراكه للمعلومات •

(٣) الأسس التربوية :

- ضمان تحقيق الربط بين الألوان والدراسات اللغوية المختلفة •
- تحقيق مبدأ التوازن بين ألوان الدراسات اللغوية المختلفة
بحيث لا يطفئ لون على آخر •
- تمكين المتعلم من استخدام اللغة استخداماً صحيحاً - تحصيلاً
وتعبيراً - في الحياة •

وحدة اللغة في مجال التجريب التربوي :

أجريت تجربتان تربويتان بشأن تدريس اللغة العربية كوحدة
متناسكة • أعرض موجزهما فيما يلي :

(١)

(١) التجربة الأولى :

- عابدها : تدريس اللغة العربية كوحدة واحدة • بلاتنسيق
بين فروعها •
- مجالها : جميع فصول الصف الأول من مدرسة النجاشي
النموذجية الإعدادية في العام الدراسي ٥٦-
١٩٥٧ • ثم استمر تطبيقها مع تلاميذ هذا الصف
في الصفوف التالية • التي أنشأوا فيها •

(١) فتحى يونس • صحيفة التربية يونيو ١٩٧٧ ص ٢٩ ع ٣ - ص ص
٤٠ - ٤٩

محورها : القراءة لأنها المجال الطبيعي لدارسة اللغة
أفكارا ، وفردات ، وأساليب ، وخصائص .

خطتها التنفيذية : أعدت مادة القراءة التي قدمت إلى التلاميذ -
في هذه التجربة - من القصص الشائعة والموضوعات
الطريفة ، وعرضت عليهم مطبوعة في بطاقات مطووعة ،
تشتل كل منها على قصة قصيرة ، أو جزء من قصة
طويلة ، ومن هذه القصص ما يتسع لبعض الانشيد
والقطع الأدبية شعرا ونثرا ، كما تشتل على طائفة
من الأسئلة تناقش بها الجوانب المختلفة ، وتنمى
الخبرات والمهارات المطلوبة .
وقد اعتدت مادة القراءة على الكتب المدرسية ، وعطس
القصص المطبوعة المناسبة للتلاميذ في مكتبة الفصل
وفي مكتبة المدرسة .

- تطبيقها : ١ - توزيع البطاقات على التلاميذ ، وقراءة ما فيها مع
اتباع الطرق التربوية في تدريس القراءة .
٢ - قراءة الأسئلة التي في البطاقة ، ومناقشة التلاميذ
في الإجابة عنها بحيث تنتزع هذه المناقشات
تشتل المفردات ، وفهم المعاني ، والقواعد -
في ظل المنهج المقرر - والتعبير الشفوي أو
الكتابي ، وبحيث يحدد لكل درس طائفة من هذه
الأغراض ، فلا تعالج كلها في حصة واحدة .

(١) نتائج التجربة :

- كان أهم ما أسفرت عنه هذه الطريقة من نتائج ما يلي :
- أن ماقرأه التلاميذ خلال العام الدراسي بلغ خمسة أمثال ماقرأه زملاؤهم في المدارس الأخرى .
- التمكن من قراءة فكرة كاملة عن موضوعات كثيرة لفترات مجتزأة كما في بعض كتب القراءة .
- إقبال المعلم على المادة بشغف لانها من إنتاجه أو اختياره .
- تمكن التلاميذ من ترتيب الأفكار والربط بينها ، وفهم المعانى العامة والضمنية ، بجانب مناقشة المقروء ونقده ، والموازنة بينه وتبين ما يشبهه أو يخالفه .
- إضافة معاهيم جديدة الى أذهان التلاميذ من المادة المقروءة .
- تمكن التلاميذ من كتابة أكثر من خمسة وعشرين موضوعاً في التعبير — بأساليبهم الخاصة — وأكثر من خمس وعشرين قطعة أملائية .
- وهذه الاعداد تبلغ ضعف ما يكتبه التلاميذ في المدارس الأخرى .
- تحصيل التلاميذ على ثروة لغوية لا تقل عن ثلاثمائة كلمة جديدة ، درست في مجالها الاستعمالي .
- زيادة الفترات التي تركت للتلميذ ليدرب فيها على تحسين خطه — في هذه الطريقة — بين الفترات المحددة في المنهج الدراسي الذي يعالج بطريقة العروج .

(١) عبد السلام إبراهيم . الموجز الغني لدرسي اللغة العربية . مرجع

<http://www.elsevier.com/locate/jmb>

(١) المرجع السابق ص ٢٨٩ - ٢٩١

تطبيقها : (أ) قدمت هذه النصوص المختارة على

هيئة وحدات - تتبع كل وحدة منها

عدة نماذج - كالحرب والبطولة -

المرأة - مصادر الثقافة العربية . . .

(ب) تمت دراسة هذه الوحدات على النحو

التالي :

- دراسة النصوص المختارة دراسة

نقدية تدقيقية ، تعتمد - غالبا -

على استقلال التلميذ ورجوعه إلى

المصادر المختلفة .

- دراسة الألوان البلاغية التي تتصل

بأسرار الجمال الغني في الأدب ، في

ظلال هذه النصوص .

- دراسة الأساليب النحوية * التي

حدد لها المنهج ، في ظلال هذه

النصوص أيضا .

- استيفاء لعناصر الدراسة اعتمدت هذه

التجربة على القراءة لاستكمال البحث ،

وقد أعدت للطلبة مكتبة خاصة في

الفصل تحتوي على ما يحتاجون إليه

من كتب ومراجع . (١)

هذا ما قد تم تجريبه بشأن وحدة اللغة العربية ، وهو لا شك يخدم

اللغة في إطار العمل على تماسكها بدلا من تمزيقها تمزقا أدى إلى

حدوث خلل فيما يتعلق بقياسها بوظيفتها في الحياة .

(١) لم يرد ذكر لنتائج هذه التجربة .

٤ - مشكلات مؤثرة :

وتشمل عوامل تؤثر على المجهودات المدرسية التي تقدم في مجال
تعليم اللغة العربية .

(١) العامية ، وهي لغة التخاطب في البيت والشارع بل وفي المدرسة
حيث يركن اليها معظم المعلمين - وفيهم عدد غير ضئيل - من
معلمي اللغة العربية - وهي بلا شك تبتعد كثيرا عن لغة التعليم
الصحيحة فنجد أن * أم العوارق بين العامية والفصحى ظاهرة
الاعراب ، فإن العامية لا تعرب إلا في الندرة * (١)

(٢) وسائل الاعلام المختلفة والتي تؤثر بدورها في لغة المتعلمين ،
حيث أن التلميذ يتعلم من الكتاب ، ومن الصحف ، ومن الصوت
الذي يسمعه ... الخ وهذه الوسائل تؤثر على جهود المدرسة
في تعليم اللغة تأثيرا مناقضا فيما يكون منها بالعامية ، أما ما يكون
منها بالفصحى فأحيانا تلابسه الأخطاء على نحو يثير شكوك التلاميذ ،
ويخلخل عند هم ما تعلموه من صحة وسلامة الأداة .

(٣) شألة الدور الذي تقوم به الأجهزة الثقافية المتنوعة في خدمة اللغة
العربية وجذب الناس اليها .

(١) محمود تيمور . مشكلات اللغة العربية . مرجع سابق ص ١٦٩

• - مشكلات تتعلق بالعلاقة بين اللغة العربية والمواد الدراسية

الأخرى :

مما لا ريب فيه أن اللغة العربية ليست مادة دراسية كباقي المواد الدراسية الأخرى التي يمكن أن يفصل بعضها عن بعض بحيث أنها الوسيلة لدراسة جميع المواد والأداة التي تحصل بها جميع الثقافات ، ولهذا يمكننا أن نقول أن جميع المعلمين يشتركون في تعلم اللغة العربية ، كما يمكننا أن نقول أيضا أنه إذا كانت اللغة العربية مادة التخصص لمعلمها فهي المفتاح لباقي المعلمين للدخول إلى أبواب تخصصاتهم المختلفة .

فاللغة العربية ترتبط ارتباطا وثيقا بالمواد الدراسية الأخرى كالدراست الاجتماعية والعلوم والرياضيات حيث أن كل مادة من هذه المواد وغيرها تمثل حاجة من حاجات الفرد والمجتمع .

ولاشك أن سبيل التعبير عن هذه الحاجات هو اللغة العربية * فالفاظ اللغة وأساليبها هي مبعث كل فكر وأدائه وهي القوالب والأوعية التي تحوى المعاني والمدرجات في ذهن صاحبها وتنتقلها من ذهن المتكلم أو الكاتب إلى السامع أو القارئ ، واللغة العامية لا يمكن أن يعتد عليها في التعلم لأنها ضعيفة في مادتها ، فقيرة في ألفاظها ، مجدية في صيغها وأساليبها ، فقيرة في اعتققاتها * (١)

كما أن من شأن اللغة العامية عدم الدقة في التعبير بل التهاون فيه ، والتهاون في التعبير يؤدي إلى التهاون في التفكير .

(١) محمد صالح سمك . عن التدريس للغة العربية والتربية الدينية .
القاهرة . نهضة مصر ١٩٦١ ص ٢٧

أضف الى هذا أنه قد لوحظ — من خلال الميدان — وجود علاقة بين ضعف التلاميذ في اللغة العربية وضعفهم في المواد الأخرى ، فالتلميذ الغير متمكن من اللغة تقل درجة استيعابه والعامه بالمواد الأخرى بالنسبة لفهمه ، بل ان كثيرا من اخطاء التلاميذ ترجع الى عدم قدرتهم على التعبير الصحيح وهذا بالصعب يرجع الى ضعفهم في درجة تكلمهم من لغتهم القومية . والأسئلة التي توضح علاقة اللغة العربية بغيرها من المواد الدراسية الأخرى كثيرة أسوق منها :

(١) دراسة المواد الاجتماعية بما فيها من : تحصيل وتلخيص وصيوع أسئلة — لاشك تتوقف درجة الاجادة فيها على مدى تقدم التلميذ في اللغة ، كما أن هذه الدراسات من ناحية أخرى تساعد على إثراء ونمو المتعلم لغويا .

(٢) سلامة التعبير في الترجمة وجودته يحتاج بالذبح الى قدرة التلميذ اللغوية الخصبة .

(٣) دقة الوصف فيما يتعلق بالمواد العلمية تتوقف أيضا على مدى تمكن التلميذ من لغته .

ومن زاوية أخرى يمكن أن ترتبط :

— موضوعات القصص — في اللغة العربية — بما يدرسه التلميذ في مادة التاريخ : بتصويرها مثلا حلقة من تاريخ الكفاح الشعبي أو في مادة الجغرافيا : بتصويرها لحياة بيئة معينة .

— موضوعات القراءة — بما يدرسه في المواد الأخرى ، كالاهتمام بإبراز فضل العرب وحضارتهم فيما يتعلق بمادة التاريخ ، وكدراسة مصادر الشرقة ومدى استغلالها في البلاد العربية فيما يتعلق بالمواد العلمية .

سبب الدراسات الأدبية بما يدرسه الطالب من عصور تاريخية معينة •
موضوعات التعبير بما يدرسه الطالب في المواد الدراسية الأخرى •
وبما يقومون به من أنشطة مدرسية متنوعة •

هذا وقد أدى عدم احكام الصلة بين اللغة العربية والمواد الدراسية
الأخرى الى :

- (١) اختلاف المستويات اللغوية في الكتب المدرسية المقررة مما يؤثر
على سلامة أساليب التلاميذ •
- (٢) عدم التناسق بين المناهج الدراسية مما نتج عنه فقدان عنصر
الانتقاء فيما بينها •
- (٣) ضعف درجة الاستيعاب والتعبير لدى التلاميذ - في المواد
الدراسية المختلفة - نتيجة ضعف درجة تملكهم من اللغة
العربية •
- (٤) عدم الالتزام باستخدام اللغة العربية الصحيحة - من جانب المعلمين
والمتعلمين - خلال الحصص الدراسية المختلفة مما أدى الى
الاقلال من شأنها وقلة فرص التدريب على استخدامها •

٦ - مشكلات تتعلق بالمستوى للغة العربية لطلبة الثانوية العامة :

- واعتق مجلس الوزراء في ١٤/٨/١٩٧٤ - على أن يوصى
طلاب وطالبات شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة امتحانا اختياريا
ذا مستوى أعلى في بعض المواد الدراسية منها اللغة العربية .
وتم تطبيق هذا النظام من العام الدراسي ٧٤ - ١٩٧٥م
وفيما يتعلق بمنهج اللغة العربية فقد خطط له على النحو التالي :
- أ - الهدف منه : حفز الطلبة والطالبات الى التوسع في
دراسة اللغة ، وتكوين المهارات فيها .
- ب - المحتوى : اختير من كتب المستوى العام ، ثم أُلّف
له كتاب خاص من العام الدراسي :
٧٥ - ١٩٧٦م شمل أبوابا من :
الشعر وتطوره ، وفصولا من النقد قديمة
وحديثة ، والقصة وتطورها وتراجم وموازنات .
- ج - الخطة الدراسية : حددت الوزارة لهذا المستوى حصة نسي
الأسبوع للكل القسامين الأدبي ، والعلمي
يشعبتيه .
- د - التقويم : حددت النهاية الكبرى له بعشر درجات ،
يضم ما يحصل منها الطالب الى مجموعته
الكلية في امتحان شهادة اتمام الدراسة
الثانوية العامة بشرط ألا يقل ما يحصل عليه
عن ٥٠% من درجات هذا المستوى .

بيان بنتيجة المستوى الخاص للغة العربية للقسمين
الأدبي والعلمي

| | | | | | |
|------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| السنة الدراسية : | ٧٦/٧٥ | ٧٧/٧٦ | ٧٨/٧٧ | ٧٩/٧٨ | ٨٠/٧٩ |
| القسم الأدبي : | ١٣٥ | ١٧٤ | ١٢٩ | ١٥٣ | ١٤٣ |
| القسم العلمي : | ١٦٤ | ٢٣٨ | ١٦٢ | ١٣٥ | ١٤ |

وهذا البيان يدل دلالة واضحة على هبوط هذا المستوى ، وعدم تحقيقه الأمل الذي كان يرجى منه ، ويمكن تحديد أسباب هذا الهبوط بما يلي :-

- ١- أن كثيرا من الطلبة يدخل هذا المستوى على أنه عبء للقبول بما يوقع مجموعة مع أنه ليس جادا في دراسته ، ولا موهبا يخطو به .
- ٢- أن المنهج المحدد في كتاب لا يساعد الطالب على فتح مؤهبيه ، ولا يدفعه الى البحث الذاتي ولا الى ان يتعلم بنفسه .
- ٣- وأن الوسائل المعينة على نجاح هذا المستوى الخاص ليست متوافرة : من معلم يحسن التوجيه ويهدي الى المراجع النافعة ، ومكتبة مزودة بما يكفي من المراجع ، مع استعدادها دائما لاستقبال الدارسين وبدونهم بما يطلبون .
- ٤- كما أن نظام التقويم يتجه أكثر ما يتجه الى التحصيل ، ويجري على سنة الاختيار (١) .

(١) ندوة تعليم اللغة العربية في ربح القرن الأخير ، مرجع سابق ، ص ١٨٠ .

الفصل الثاني

تطور طرق تعليم فروع المادة وعلاقة ذلك بمنهجها

ان الاهداف المرجوة من وراء تدريس فروع اللغة العربية
تحتاج بالضرورة الى اختيار طرق تعليمية تتأثر بهذه الاهداف وتعمل على
تحقيقها .

ورغم تعدد طرق التعليم - تبعاً لتعدد الفلسفات التربوية
المختلفة - الا انها لا تخلق بالطبع المعلم الموهب بل وانما تساعد فقط
على تحقيق تلك الاهداف، ولذا كان من الخطأ الوقوف على طريقة واحدة
والتحيز لها على أنها اصل الطرق، فهناك عدة عوامل تتحكم في درجة هذه
الصلاحية منها : المناخ - المنهج - المتعلم . . .

هناك على ذلك يرى الباحث ان الصواب يكمن في ان يــــلــــم
المعلم بالاسس التي تقوم عليها الطرق المختلفة لتعليم مادته ولخــــلــــق
الطريقة الملائمة في تدريسه والمود يقالي تحقيق الغاية المنشودة .

وفيما يلي عرض تحليلي للتطورات التي طرأت على طرق تعليم فروع
المادة وعلاقة ذلك بمنهجها :

(١) محمود رشدي خاطر وآخرون • طرق تدريس اللغة العربية
والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة القاهرة ،
دار المعرفة ١٩٧١ ص ٩٨ .

ج - في العقد الثالث : اتسع مفهوم القراءة -
نتيجة ظهور العديد من المشكلات الاقتصادية والسياسية
فاحتوى الافادة من المادة القروية في حل
المشكلات .

د - في العقد الخامس : ظهر آخر تطور لمفهوم
القراءة ، وهو القراءة للاستمتاع بالقرو ، وكان ذلك
* نتيجة ظهور وقت الفراغ ورغبة الانحما خاصة
بعد الحرب العالمية الثانية في استغلاله ، وحاجة
الناس بعد ان ذاقوا ويلات حربين عالميتين فسي
ان يرفهوا عن انفسهم ويستمتعوا بأوقاتهم (١)

وبذلك تضمن المفهوم الحديث للقراءة ابعادا خمسة هي :
التعرف والنطق - الفهم - النقد - حل المشكلات
الاستمتاع بالقرو .

وكان من الضروري ان يواكب ذلك تطور في طرق تعليم
القراءة ، وهو ما سيتضح خلال العرض التالي :

تطور طرق تعليم القراءة وعلاقته بالمنهج :

فيما يتعلق بالمبتدئين :

ظهرت عدة طرق تختص بتعليم المبتدئين القراءة
على النحو التالي :

-
- (١) محمد عبد القادر احيد . طرق تعليم اللغة العربية .
مرجع سابق . ص ١٢٠

١ - الطريقة التركيبية أو الجزئية :

وهي أقدم طريقة من طرق تعليم القراءة ، ظهرت لتساير مفهوم القراءة في العقد الأول من القرن العشرين ، والذي وقف عند حد التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها .

أَسَاسُهَا :

البدء بالحروف قبل الكلمات ، استنادا إلى أن عنصر الكلمة أبسط من الكلمة نفسها ، وإلى أن الانتقال من البسيط إلى المركب أمر تروى مقصود .

نُظَاهُهَا :

- الطريقة الأبجدية :

وتقوم على تعليم الحروف بأسمائها مستقلة (الف - باء - تا - ثا - دال) ، ثم نطقها مفتوحة ، ثم مضمومة ، ثم مكسورة ، ثم ساكنة ، ثم مدودة - ثم مشددة . على أن يكون التطبيق على ذلك بكلمات يتعود الطفل قراءتها ، وذلك على نحو ما أعدد في كتاب " القراءة الرشيدة " .

- الطريقة الصوتية :

وتقوم على تعليم الحروف بأصواتها في كلمات ، بحيث ينطق بها أولا على انفراد : (و - ز - ن) ، ثم ينطق بالكلمة موصولة الحروف دقمة واحدة ، وذلك على نحو ما أعدد في كتاب " المطالعة الأولية " .

مزاياها :

يرى أنصار هذه الطريقة أن لها عدة مزايا تتلخص فيما يلي :

- أ - تمهيد التلاميذ على حسن اخراج الحروف من مخارجها .
ب - تمييزهم الحروف والكلمات بعضها من بعض مما
لا يجعلهم يخلطون بينها حين القراءة .
ج - السهولة في التعليم نظرا لأن عدد الحروف محدود
وأصواتها ثابتة .

معيها :

وجه معارضة هذه الطريقة عدة انتقادات إليها
من أهمها :

- أ - ان هذه الطريقة تخالف طبيعة العقل البشري الذي
يبدأ بأدراك الكل قبل الجزء .
ب - انها تبدأ بتعليم الطفل أشياء لا معنى لها ، وهي
الحروف وأصواتها .
ج - عدم اهتمامها بفهم المعنى والعناية به ، مما
يتعارض مع أهم أهداف تعليم القراءة .
د - استغراقها وقتا طويلا لانتهاء خطواتها بالصورتين
السابقتين لها .
هـ - احتوائها على بعض المصوب الفنية ، كاختلاف رسم
بعض الكلمات عن نطقها مثل : على : حرف جسر ،
وعلا : فعل ماض .

٢ - الطريقة التحليلية أو الكليزية :

ظهرت هذه الطريقة لتتحدى مع التطور الذي كان قد
حدث في مفهوم القراءة في العقد الثاني من القرن العشرين ،
والذي عني بجانب فهم المادة المقروءة .

اساسها :

البدء بالكل قبل الجزء على اساس ان الانسان يدرك الامور الكلية اولا ثم ينتقل الى ادراك جزئياتها وهذه الامور الكلية تشتمل على معان ، وفي هذه الطريقة وحدة كلية ذات معنى شاملة في الكلمة ، وأخرى شاملة في الجملة .

نوعها :

طريقة التلمذة :

وتقوم على اساس تقديم ما يألوه الطفل من كلمات يعرف معناها ولفظها ولكنه لا يعرف شكلها ، فيتعلمه عن طريق التكرار ، حتى اذا ما اصبح لديه رصيد من الكلمات بدأت عملية تحليلها الى عناصرها وهي الحروف .

وفي هذه الطريقة تختار الكلمات بحيث تمثل اصواتا خاصة ، وينظم الاختيار بحيث يحدث تكرارا مقصودا لبعض الحروف ، بحيث يكون تارة في البدء ، وتارة في الوسط ، وتارة في النهاية ، على أن ترد جميع الحروف التي سيتدرب المبتدىء على تعلمها ، وبذلك نعد الى قراءة كلمات جديدة مكونة من الحروف التي يعرفها .

طريقة الجملة :

اشتهرت هذه الطريقة بطريقة " شرشر " وتبدأ بتعليم الطفل جملا كاملة مما يقع تحت حسه وتجاربه وقدراته ، وعن طريق توارثها يدرك الطفل ان هناك تشابها في كلمات بعض الجمل ، وأن هناك تشابها في مقاطع بعض الكلمات او حروفها ، فيتدرج المعلم معه الى مرحلة تحليل الجملة الى كلماتها ، ثم ينتقل به الى مرحلة تحليل الكلمة الى حروفها واصواتها .

مزاياها : -

تحسن أنصار هذه الطريقة ، لما رأوه فيها من مزايا يمكن تلخيصها فيما يلي :

- أ - أنها تتفق مع النظريات التربوية في السير من المعلوم الى المجهول .
- ب - كما تتفق مع الطريقة اللبغمية في الادراك ، هي التعلم حيث أن اللبغ يدرک الاشياء من أول الأمر جملة لاتفصيلا .
- ج - أنها تعنى بالمعنى ، فيتمتع الطفل بالبحث عنه ، ويكون كل ما يكتب أمامه وسيلة تقبل الى فهمه .
- د - أنها تؤدي الى الفصل بين صعوبة رسم الكلمات ، وبين صعوبة قرائتها .
- هـ - تحقق هذه الطريقة عشرين مزايا في تعليم الاطفال وغو عنصر التشويق بممارستها خبراتهم وقد راثهم فيما يقدم اليهم من كلمات ، وجمل .
- و - كما أنها تعمل على مساعدة التلميذ نحو الانطلاق في القراءة ، فهو لم يتسود النطق المبزأ منذ بداية تعلمه .

عيوبها : -

لم تسلم هذه الطريقة من بعض المآخذ التي وجهها اليها معارضيها ومن أهمها :

- أ - عدم تدريب التلاميذ على مهارة معرفة الحروف تدريجيا كأنها ما يميزه عن القدرة على قراءة كلمات أو جمل جديدة غير التي تعلمها .
- ب - عمليات تجزئة الكلمات والجمل ، وتحليلها ، والتعرف على معانيها تقف حائلا دون اكتساب مهارة السرعة في القراءة .

جـ - كثرة اشكال الحروف العربية وفق ورود كل حرف في اول الكلمة او وسطها او آخرها يجعل عملية تحليل الثليات الى حروف عملية صعبة تحتاج الى وقت طويل .

د - نجاح طريقة الجملة بالذات يتوقف على بعض عوامل قد لا تتوافر في مرحلة التعليم الابتدائي مثل المعلم المدرب عليها تدريسيا كافيا ، والوسائل المعينة الملائمة لها .

وهذه الطريقة هي التي كانت مطبقة في اوربا منذ القرن الثامن عشر ، وقد ظهر عدد كبير من المؤيدين لها في فرنسا والمانيا " ومن هؤلاء نيقولا آدم فقد نشر كتابا في عام ١٧٨٧ عنوانه الطريقة المثلى في تعلم اللغة ، تحدث فيه عن هذه الطريقة وأثبت من الناحية العملية انها خير الطرق ، وكان ما قاله: عندما نريد ان نعلم الطفل شيئا لا نفكر ابدا في تقسيمه الى اقسام ، بل نعرض عليه الشيء كلاً ، فاذا اردنا ان نعرفه كلمة (الثوب) مثلا فاننا لا نعرض عليه الاكمام والجيوب ، والازرار والزخارف ، ونعرفه اسماها ، بل نعرض عليه الثوب كله ونقول له هذا ثوب " (١)

وقد شرعت الوزارة في القيام بتجربتها في مصر عام ١٩٣١ ولكنها عدلت عنها وعادت للاستمرار في اتباع الطريقة الجزئية دون الاستناد في ذلك الى أية بحوث ميدانية مع انه قد ظهر بحث تجريبي اثبت جدوى الطريقة الكلية في تعليم القراءة قام باعداده الدكتور عبد العزيز القوصي وآخرون في الأربعينات .

(١) على الجنبلاني . الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية . مرجع سابق . ص ١٢٦

في عام ١٩٥٧ اتجهت الوزارة الى تطبيق الطريقة الكلية - طريقة الجبلة - فألفت كتب جديدة لتعليم القراءة للمبتدئين وفق أسسها .
ومما هو جدير بالذكر ان هذه الطريقة - الكلية - قد امتحنت شمس
امتحان ، ولازمها شيء من سوء الحظ ، وسوء الفهم ، وسوء الحكم .
" وانما يقتضى الانصاف ان تلقى جزءا من هذه التبعة على الطريقة نفسها
بالصورة التي طبقت بها ، فقد اعفت المدرسين اول الأمر في جادتها
وكتبتها من أن يأخذوا أطفالهم بنطق الكلمات وأجزائها مضبوطة بالشكل
المناسب ، وتأدية اصوات الحروف المختلفة باختلاف هذا الشكل ، فكان
مفهوم القراءة في نظر الأطفال ، لا يعد الالتقاط البصرى للكلمات ،
وتأديتها على أية صورة صوتية ، دون التقيد بالشكل الضابط لهذه
الاصوات ، وهذا فسدت قراءتهم ، لأنها فقدت اهم المعوقات الأساسية
للقراءة العربية الحليمة...، وجزء من التبعة يقع على عاتق الوزارة فكان
لا بد ان يكون بجانب الكتب المعدة للقراءة ، كتب اخرى في يد الأطفال
تشتمل على طوائف كبيرة من التدريبات تسير دروس القراءة ، ولا يسد
كذلك من توافر الوسائل المعينة الشائقة كالبطاقات واللوحات ، والسانج
ونحوها " (١)

من هذا العرض السابق لآس ومزايا كل من الطريقتين الجزئية
والكلية يتبين لنا أن كل طريقة منهما تهتم بجانب معين ، فالجزئية
تصب اهتمامها على سلامة النطق وصحة الآداء ، والكلية تتركز اهتمامها
على المعنى والقدرة على الفهم ، مما احاب كل طريقة منهما بالقصور
نحو جوانب اخرى اتضحت خلال البيان السابق للمعيوب .

(١) عبد المليم ابراهيم . الموجه الفني لدرسى اللغة العربية . مرجع

وهذا ما دفع المعنيين بتطويرها ليليب تعليم اللغة العربية الى الاستفادة من مزايا الطريقتين السابقتين والوصول الى طريقة جديدة هـى :-

٣ - الطريقة المزدوجة :-

وتسمى بالطريقة التوليفية أو " التركيبية التحليلية " متلافية
• ثغرات كل منهما .

أ - أهدافها :

- أ - ادراك الكل أسبق من ادراك الجزء .
- ب - وحدة المعنى هى الجملة ، وتمتبر الكلمة الوحدة المعنوية الصغرى لها .
- ج - معرفة الحروف اساس مهم فى عملية القراءة .

عناصر الازدواج :

- أ - تقديم وحدات معنوية كاملة للقراءة : كلمات ذات معان " طريقة الكلمة " .
- ب - تقديم جمل سهلة تتكرر فيها بعض الكلمات " طريقة الجملة " .
- ج - العناية بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا لتمييز أصوات الحروف وربطها برموزها " الطريقة الصوتية " .
- د - الاتجاه الى معرفة الحروف الهجائية اسما ورسما " الطريقة الابجدية " .

مراحل الطريقة المزدوجة :

- أ - مرحلة التهيئة والاعداد للقراءة والكتابة : تعهد الاطفال للمواقف التعليمية الجديدة فى حياتهم .

- ب - مرحلة التعرف بالكلمات والجمل :
- تدريب الأطفال على معرفة الرموز المكتوبة ، والربط بينها وبين الأصوات والألفاظ المنطوقة .
- ج - مرحلة التحليل والتجريد :
- التحليل : تجزئة الجملة الى كلمات ، وتجزئة الكلمة الى اصوات .
- التجريد : اقتطاع صوت الحرف المكرر في عدة كلمات والنطق به منفردا .
- د - مرحلة التركيب :
- تدريب الأطفال على استخدام ما عرفوه من كلمات وحروف واصوات في بناء الكلمات والجمل .
- وهذه المراحل مترابطة متعاونة ، تصمد كل منها للمرحلة التي تليها .
- وقد أخذت الوزارة بهذه الطريقة المزدوجة وجعلتها اساسا لتعليم المتدربين القراءة ، كما اشارت بذلك ضاهج المرحلة الابتدائية المطورة عام ١٩٦٥ - ١٩٦٦ .
- هذا وقد اتضح من الاستفتاء الذي اجري عام ١٩٧٤ والذي قام بتوزيعه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على جهات الاختصاص في الدول العربية - خمس عشرة دولة - استجابات لهذا الاستفتاء - أن معظمها يستخدم الطريقة الازدواجية في تعليم المتدربين القراءة والكتابة * ان مصر دول تستخدم الطريقة التوليفية ، وأن دولتين تستخدمان الطريقة الصوتية ، ودولتان تستخدمان الطريقتين الصوتية والتوليفية ودولة واحدة الطرق الأبجدية والصوتية والتوليفية * (١)
- (١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . اجتماع خبراء تخصصين في اللغة العربية . مرجع سابق ص ٢٤٩ .

فيما يتعلق بغير المبتدئين :

ويشمل ذلك ما يتعلق بطريقة تعليم القراءة للتلاميذ المرحلة
الأبتدائية : من أول الصف الثالث وحتى نهاية المرحلة ، ولطبائ
المرحلتين الإعدادية والثانوية حيث أن الإطار العام للطريقة واحد ،
مع ملاحظة بعض فروق عند تطبيقها في كل مرحلة مما سيتضح خلال العرض
التالي لخطوات هذه الطريقة :

١ - التمهيد :

ويقصد به التمهيد لموضوع الدرس بتهيئة الأذهان اليه
واثارة النشاط الفكري نحوه بطريقة طبيعية مشوقة ترتبط بفكرة الدرس ، بهدف
تكوين صورة عنه تتجه أفكار التلاميذ نحوها .

ويتم ذلك عن طريق : القاء أسئلة - إثارة مشكلة - سرد مناسبة التمر
ربطه بمعلومات أخرى - عرض صورة أو نماذج
• مما يتصل بموضوع الدرس .

ويتوقف نجاح التمهيد على مدى احساس التلاميذ بحاجتهم
وتلهمهم على قراءة الموضوع للإجابة عما أثير من أسئلة أو مشكلات ... إلى
غير ذلك .

٢ - القراءة الصامتة :

وتتم عن طريق قراءة الموضوع قراءة سرية بالعين فقط ، وهما حبا
تعيين لما غشت دلالة على التلاميذ من الفاظ وتراكيب ، وتسجيل لمناهج
جانبية تلائم فقرات الموضوع خاصة في الصفوف المتقدمة والهدف منها :

أ - فهم المادة المقررة ، وإقراره في الذهن قبل القراءة الجهرية .

ب - تكوين مهارة السرعة في القراءة ، حيث أن التلميذ يستطيع من
طريقها قراءة اصناف ما يقرأ بالطريق الجهرى لما يتطلبه هذا
الأخير من جهد ووقت في تحريك العضلات التي ترتبط بها عملية
القراءة .

ج - تحقيق الاستمتاع بالمادة المقررة ، والقدرة على نقدها .

ولأهمية هذه الأهداف في حياة التلميذ ، في مستقبله كذلك

حيث أن القراءة الصامتة وسيلة اكتساب المعارف وفقا لقتنيات الحياة
المادية - وجهت العناية بها لمراعاة جانبها وفق متطلبات كل مرحلة
على النحو التالي :

- نقل - في نصيها - عن القراءة الجهرية في المرحلة الابتدائية ، للاهتمام
في هذه المرحلة بجودة النطق وحسن الأداء .

- وتتمادل مع القراءة الجهرية في المرحلة الإعدادية ، بعد اجتياز التعلم
لمرحلة التدريب على النطق الصحيح .

— أما في المرحلة الثانية فالأولى أن يزداد الاهتمام بها عـسـن
القراء فالجهرية تحقيقا للمفهوم الحد يث للقراءة والذي يتضمن عمليتي
الفهم والنقد .

٣ — مناقشة الأفكار العامة :

اشعارا للتلاميذ بأهمية القراءة الصائـة وجب أن يعقبها توجيهه
بعض الأسئلة حول الأفكار الرئيسية والعناصر الكلية لقياس مدى ما أـلـوا به
من فهم للموضوع .

وفي هذا المجال فرصة لتدريب التلاميذ على الدقة في التفكير
والتعبير ، وصوغ الأسئلة التي تكون من جانبهم ويتوقف مستوى هـمـذـه
المناقشة على المستوى الدراسي الذي تدور فيه ، فتتسع هذه المناقشة
في المرحلة الإعدادية لتشمل الاشارات والمعلومات التي تضمنها الموضوع
ويفسح المجال لمثل ذلك في المرحلة الثانوية وبشكل أكثر اتـافـة .

٤ — شرح المفردات :

ضمانا لسلامة القراءة الجهرية ، وتحقيقا للعمل على نمو الشـرـوة
اللغوية للتلاميذ وجهت العناية بمرحلة شرح المفردات في جميع المـتـوسـمات
التعليمية بطرق ملائمة لكل منها ، والتي منها : عرض الصور — عرض
النماذج — التسجيل على المسبورة للكلمة ومعناها توضيح المعنى خلال جمل .

عليه أن يراعى في كل ذلك مشاركة التلاميذ وإجابتهم ومستوى كل مرحلة ففي المرحلتين الإعدادية والثانوية يمكن تدريس الطلاب على بعض الاستخدامات والاختلافات اللغوية الشائعة كما يمكن تعهدهم على استخدام المعاجم اللغوية لتفسير معاني بعض الكلمات.

٥- القراءة الجهرية :-

أ - تتم عن طريق تقسيم الموضوع الى فقرات رئيسية ، يبدأ المعلم بقراءة الفقرة الاولى قراءة نموذجية تتسم بسلاسة الاداء ، ومثل المعنى ، في المرحلتين الابتدائية والإعدادية ، أما في المرحلة الثانوية فليس من الضروري أن يلتزم هو بالمبدء بالقراءة بل يمكن - أحيانا - اختيار بعض الطلاب القادرين على ذلك رغبة في تشجيعهم .

ب - يبدأ التلميذ بعد القراءة النموذجية الاولى نفسى قراءة لفقرة واحدا بعد الآخر - أو وفق ما يسمح عدد هم بذلك .

ج - يمكن تصويب خطأ التلميذ - خلال القراءات المتتالية - عند انتهائه من قراءة العبارة التي وقع فيها الخطأ بمحاكاة الآخرين في عملية التصويب ، وتوجيههم نحو ربط ذلك بما درسه في الفروع الأخرى كقواعد النحو مثلا .

د - يعقب قراءة الفقرة توجيه أسئلة تتضمن : محتواها

وتعمل على الربط بينها وبين الفقرات الأخرى ، وبينها وبين ما حصلوه من
المواد الدراسية الأخرى إلى غير ذلك .
على أن يراعى أن تشمل هذه الأسئلة ما يعين الطلاب على استنباط مواطن
جمال الأسلوب في المرحلة الإعدادية ، وعلى نقد المقروء من حيث الفكرة
والأسلوب ومواطن البلاغة في المرحلة الثانوية .
ثم ينتقل إلى الفقرة الثانية على نفس النمط السابق توضيحه ، وهكذا
حتى ينتهي الموضوع .
وسا هو جد يربالذكر أن مرحلة القراءة الجهرية لابد أن يستغلها
المعلم في تكوين مهارة الاستماع لدى التلاميذ ، فهو نوع من أنواع الاتصال
واستقبال اللغة ، وهو وسيلة من وسائل التثقيف وتلقي المعلومات ، وهذه
المهارة لها أهميتها في حياة التلميذ ، فهي من المهارات الوظيفية
التي تلازمه طوال حياته ، ويحتاج إليه لتابعة شرح أساتذته ، ولتابعة
اجابات زملائه ، وشرح وجهات نظرهم ، وإلى سماع المتحدثين في المذياع
والتلفاز وسماع الخطب وسماع المحاضرات في الجامعة .^(١)
وهذه المهارة يمكن تربيتها بتعميد التلميذ على حسن الانصات
للغاري ، ثم مناقشته فيما استمع إليه ، وسالالبته بتلخيصه وتقييمه .

٦ - التقويم :

ويتحقق بطرق متنوعة منها :

- الافادة من الاسئلة الموجهة بالكتاب المقرر .
- اسئلة يوجهها المعلم تتناول الموضوع جميعه على أن يراعى فيها
- مبدأ التدرج من السهل الى الصعب .

(١) محمد عبد القادر أحمد . طرق تعليم اللغة العربية . مرجع سابق .

الاسئلة التي يقوم التلاميذ باعدادها •

تلخيص بعض الفقرات •

تمثيل بعض المواقف خاصة في المرحلة الابتدائية •

على أن يراعى المعلم أن كل موضوع من موضوعات القراءة يجب أن يكون
استدادا للقراءة المنزلية أو المكتبية أو للكشف في أحد المعاجم عن
طريق كلمات تعثروا في معانيها أو مؤلفات للكاتب في المكتبة تكمل معرفتهم
عنه ، أو بحث في فكرة الدرس يتناولونها فرادى أو في مجموعات — إلى غير
ذلك مما يضمن استمرارية القراءة^(١)

من هذا العرض السابق لخطوات تعليم القراءة لغير المجتهدين
وبالبحث في هذا المجال يتبين لنا مايلي :

١ — لا توجد تطورات ذات شأن تتعلق بهذا المجال فالأطار العام
للطريقة واحد •

٢ — كل ما يلاحظ من اختلافات حول هذه الطريقة — على المراحل
التاريخية المختلفة — ينحصر فقط في مدى الاهتمام بشأن اتساع
الخطوات السابقة بتفصيلاتها •

٣ — اختيار موضوعات محتوى القراءة — لغير المجتهدين — لم يرتبط بمسرى
تعليمها بحكم ما حدث بالنسبة للمبتدئين ، وكان هذا الاختصار
يقسم بالانتقاء أحيانا ، وأحيانا أخرى يتجه المنهج إلى مجرد
جمع الموضوعات جمعا كما سبقت الإشارة إلى ذلك في الفصل الأول •

(١) محمود رشدي خاطر ، وآخرون • طرق تدريس اللغة العربية والتربية
الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة • مرجع سابق ص ١٥٩ — ١٦٠

- ٤ - لم تستجيب طرق التعليم الى تطور مفهوم القراءة استجابة كاملة - حتى الآن - فالمرحلة الابتدائية مازال تقف في معظمها عند حد المفهوم الأول للقراءة وهو الاهتمام بالتمعرف على الحروف والكلمات والنطق بها والذي قد ظهر في العقد الأول من القرن العشرين .
- كما أن المرحلتين الاعدادية والثانوية لم تهتم بجانب فهم ونقد المقروء - وقد ظهر هذا الاتجاه في العقد الثاني من القرن العشرين - الا في السنوات الأخيرة .
- أما فيما يتعلق بالافادة من المقروء في حل المشكلات وإضافة خبرات الى المتعلم واستشاعه بالمادة المقروءة - فهذا ما لم تمرره مراحلتا التعليمية المختلفة حتى الآن .
- ٥ - تنفرد القراءة الجهرية بأكبر نصيب من الاهتمام في المرحلة الابتدائية وتوزع العناية بين الجهرية والصامتة - وإن كان نصيب الجهرية أظهر في المرحلة الاعدادية وأما في المرحلة الثانوية فتزاد العناية بالقراءة الصامتة .

٦ - مهارات القراءة ودرجات الاهتمام بها في المراحل التعليمية المختلفة في جمهورية مصر وفق الاستفتاء الذي أجرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٤ :

| المهارة | درجة الاهتمام بها |
|---|--|
| <p>صحة النطق - فهم المعاني</p> <p>حفظ الأفكار - حسن الأداء</p> <p>نقد المقروء</p> | <p>يركز عليها المعلمون في المراحل الثلاث .</p> <p>يتمنى بها في المرحلة الثانوية فقط .</p> |
| <p>التصفح - تطويع طريقة القراءة للفرغ منها ولطبيعة المادة المقروءة</p> | <p>قل درجة الاهتمام بهما في المرحلة الابتدائية ، ويزداد أهمية في المرحلة الثانوية حيثما ما في المرحلة الثانوية</p> |
| <p>استخدام المكتبة وتنميتها</p> <p>الميل الى القراءة .</p> | <p>ضعيف في المرحلتين الابتدائية والثانوية .</p> |

كما أن هناك بعض المهارات تحتاج الى مزيد من العناية في المراحل التعليمية المختلفة كالاستماع والطلاقة والسرعة مما سيتناولها الباحث بالتفصيل في الجزء المخصص للمقترحات .

كتاب القراءة ذي الموضوع الواحد :

جرت الوزارة في الخمسينات ، على أن تقر لكل صف من المرحلة الثانوية ، والمرحلة الإعدادية ، والصغين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية كتابا للقراءة ذا موضوع واحد ، يهدف إلى إتاحة الفرصة لتوسيع آفاق التفكير لدى التلاميذ ولزيادة ثروتهم اللغوية ، وذلك بالإضافة إلى كتاب القراءة ذي الموضوعات المتعددة .

وهذا بالطبع لا يعتبر اتجاها جديدا في مجال تعليم القراءة فمن الثابت تاريخيا ، أن طلاب المرحلتين الابتدائية والثانوية كانوا يتسلمون كتباً إضافية بجانب الكتب ذات الموضوعات المتعددة منذ مطلع القرن العشرين ، ومن هذه الكتب : التربية والآداب الشرعية في المرحلة الابتدائية .

أدب الدنيا والدين في المرحلة الثانوية .
وكانا من الكتب المقررة للعام الدراسي ١٩٠١ — ١٩٠٢ . (١)

طريقة تعليمه :

نصت كتب مناهج التعليم في اجزائها الخاصة باللغة العربية — بما لم يشر إلى أي اختلاف بين فيما بينها — على أن يتبع في تدريس الكتاب ذي الموضوع الواحد ما يلي :

- ١ — يهدف المعلم لدراسته بمقدمة تتضمن موجزا عن حياة المؤلف والموضوع الذي عالجه .
- ٢ — يحسن أن يقرأ التلاميذ هذه الكتب قراءة صامتة — معتمد بسن على أنفسهم — وأن يكون أكثرها خارج الفصل ، على أن يقدم لهم المعلم ما يعينهم على تذليل الصعوبات التي تعترضهم خلال القراءة .

(١) ركني صالح . موجز تاريخ الكتاب المدرسي . القاهرة . يتحف التعليم ، وزارة التربية والتعليم أبريل ١٩٦٠ . ص ٢٣٨ و ٢٤٦

٣ - يقسم الكتاب فصولاً أو أقساماً مناسبة ، ويكلف التلاميذ قراءة الأقسام
قسماً بعد آخر ، وإذا ما انتهوا من قراءة قسم منها ناقشهم
فيه .

٤ - ينبغي أن تكون المناقشة مختلفة الألوان فتشمل ما يأتى أو أنواعاً
منه :

أ - اختيار المعلم عدداً قليلاً جداً من المفردات والأساليب
التي يرجح أنها موضع الصعوبة ، ويناقش التلاميذ فسى
معانيها ، مع الوقوف في الفرق المتقدمة وقفة قصيرة أمام
بعض الأساليب الجميلة ليحسن التلاميذ بجمالها .
ب - أعداد طائفة من الأسئلة من جانب المعلم ، تشمل
أغلب أجزاء القسم الذي كلف التلاميذ قراءته ، ليناقشهم
بها في الموضوع مناقشة أجمالية من نواحي الأفكار والأشخاص
والحوادث . . . الخ .

ج - اختيار فكرة من الأفكار الأصلية في الموضوع ، ليكلف المعلم
بتلاميذه عند ها وقفة طويلة لمناقشتها والتعليق عليها ،
مع مراعاة اختيار أصلح الأفكار لهذه المناقشة .

د - مطالبة التلاميذ بتلخيص الفصل الذي قرأوه أو جزء منه
شغولاً مع توجيه عنايتهم إلى الاهتمام بالأفكار الأساسية
في الموضوع .

هـ - تكليف التلاميذ - أحياناً - في أثناء هذه الدراسة بكتابة
موضوعات يلخصون فيها بعض ما قرأوه ، أو يعبرون بها عن رأيهم
في الفصول التي قرأوها ، أو في الكتاب برمته عموماً ينتهون من
قراءته مستمعين بما يقتضون منه .

٦ — على المعلم أن يراعى أن الكتاب وحدة متكاملة لا تتحقق الفائدة منه إلا باتمام قراءته ، ولذلك ينبغي أن يساعد التلاميذ على استيعابه حتى يفيدوا منه .

هذه النقاط هي ما اشتملت عليه كتب المناهج في توجيهاتها المتعلقة بطرق التعلم الخاصة بقراءة الكتاب ذي الموضوع الواحد ، ويلاحظ عليها ما يلي :

١ — أن هذه النقاط تكاد تكون صورة مكررة من كتب مناهج التعليم بمالم يدع مجالاً لبراز أى تغيير .

٢ — ما ذكر من هذه النقاط لم يتضمن أية إشارة إلى :

أ — الربط بين فصول الكتاب ، عن طريق إبراز التعقيد في كل فصل ، جذبا لقراءة ما بعده ، وتحقيقا لعنصر التشويق .

ب — القراءة الجهرية لبعض أجزاء منه مما يشمل على الأقسام المحورية للكتاب ولا أهمية فهمها وتتابعتها .

ج — اتخاذ الكتاب محورا لنشاط التلميذ المتنوع : كتركه يستدري التعبير ، أو اتخاذ بعض فصوله موضوعا لمناقشة أو ندوة .

٣ — نالنا لأن الهدف من تقرير هذا الكتاب عام في جميع المراحل ، ونظرا لأن الآثار العامة لطريقة تدريس واحد — أيذا — دون أدنى اختلاف وفقا لمستويات المراحل التعليمية ، فإن اختيار الكتب ذات الموضوع الواحد لم يخضع لقاعدة واضحة تنسجم مع قاعدة مبدأ التدرج للنمو العقلي واللغوي للتلاميذ في مراحلهم التعليمية المختلفة .

ونتيجة لذلك فإنها - في أغلب الأحوال - لا تحقق الهدف
من تدريسها ، ولا تفرس في الطلاب عادة القراءة بل ينصرف معظمهم
هو لاه إلى الاعتماد في دراستها على الملخصات الخارجية مما يتعارض
تماما مع الهدف من تقرير هذه الكتب .

ثانيا : النحو

لقد تطورت نظرتنا الى اللغة في مطلع هذا القرن ، فبعد ان كان ينظر اليها على انها مجموعة من الحقائق ينبغي ان يعرفها المتعلمون ، اصبحت ينظر اليها على انها مجموعة من الممارات على التعلم ان يكتسبها مع تهيئة العوامل المساعدة على ذلك له .

وهذا التطور قد عرف طريقه الى قواعد النحو فبعد ان كانت تعلم على انها غاية في ذاتها ، اصبحت ينظر اليها على انها وسيلة لتقوية اللسان والتعلم ، وهو ما كان قد ذهب اليه ابن خلدون في قوله " ان النحو مسين علوم الوسائل وليس من علوم الغايات " .

تطور مفهوم النحو :

" ان النحو - كما نزل العلم - تنشأ تعريفه ، ثم تأخذ طريقها الى النمو ، والقوة والاستكمال بخطا ومجدا وسريعة ، على حسب ما يمتد بها من صروف وشئون ، ثم يتناولها الزمان باحداثه ، فيقدمها الى التقدم والنمو ، وتشكل بها يلائم البيئة ، فتتطلب الحاجة اليها شديدة ، والفرصة فيها قوية (١) " .

وعليه فقد تركز مفهوم النحو في اول الامر حول الاعراب وهو معنى ضبط اواخر الكلمات بعد التعرف على مواقعها ، وهو ما كان يتجه اليه علماء النحو القدامى .

(١) عباس حسن . النحو الواسع ، الجزء الاول . الناحية . دار المعاصر ١٩٦٠ . ص ٣ .

ثم تطور هذا الفهم في العصر الحديث - الذي يُتخذ مطلق
القرن التاسع عشر مبدأ له - فامتد الى ان شمل اختيار الكلمات والتأليف
بينها ، والعلاقات بينها في الجملة ، وبين الوحدات في العبارة ، هذا بجانب
العناية بالاعراب والا اضطررنا الى الاستعانة بالوقف ، وامتدناغ بعض المصنفين
قراراً من حشقة اعوايها .

طريق تعليم قواعد النحو :

هناك ثلاث طرق ظهرت لتعليم قواعد النحو هي :

الطريقة القياسية - فالطريقة الاستقرائية - فطريقة النصوص المتكاملة .

أ - الطريقة القياسية :

تعد اقدم طريقة لتعليم قواعد النحو ، وتعرف باسم طريقة " ضرب
زيد عمرو " .

اساسها :

انتقال الفكر من الحقائق العامة الى الجزئية فهي تبدأ بذكر القاعدة
مباشرة ثم الشواهد والامثلة التي تؤيد ها ، واخيرا التطبيقات والتدريبات عاها .

انصارها :

يرى ايضا هذه الطريقة انما تتميز بالسهولة والسرعة ، وانها
تساعد على استقامة لسان المتعلم نتيجة فهمه وحفظه القاعدة حفظاً
يعينه دائمة على تذكرها .

معارسوهم :

يرى معارضو هذه الشريعة انها غير مجدية لعدة اسباب أهمها :

- ١ - يقف التعديل منها موقفا سلبيا كن « به الحفظ والحفاظة العيساء»
ما لا يؤدي الى رسوخ القاعدة في افئدتهم .
- ٢ - تحوّلها صفة منبهتها الفأجأة بالاحتام العامة .
- ٣ - مناقشتها لهدأ التدريج فهي تقدم الدسب انتمش في تعدد يسهم
القاعدة والتدريج على السبب من الأمثلة والتلبيفات .

ب - السيرة الدستورية :

وتسمى بالسيرة الدستورية ، وتذهب الى ان المبدأ الانساني
" الحريات " (١٧٧٦ - ١٨٤٤ م) ، وقد تأثر بطلاب الهيئات التعليمية
بهم ، فنقلوا معهم ضد دوسهم الى الوطن في مطلع هذا القرن .

اماسهم :

ينهم على انتان اشتر من الجزيات الى اسانون النام ، بحيث
يستطيع المسلمون انهم على القانون النام على عدل ان رتة الدابسة .

شواهم :

وهي محاولات الحريات التمثلة في :
١ - الهدمة : ليعذب اقتداء المسلمين بحواريين ، اربعة مشددة .
٢ - الدرس : وعلية تنبع منلة المدونة ، ونجاحه يتوغل على مهسارة
المسلم لهور هذه الامثلة فهاغت بها .

الربط : بين ما تلقاه المتعلم في الدرس ، وبين ما سبق ، لتتسلسل
المعلومات .

الاستنتاج : وهو وصول المتعلم بتلايمذه الى التعبير بانفسهم عن القاعدة
التي انتهى اليها في عمليتي العرض والربط .

التطبيق : باستخدام مجموعة من التدريبات المتعلقة بالقاعدة المحتسطة
بهدف ترسيخها في الازهان .

انصارها :

يرى انصار هذا الطريقة أنها :

- تعمل على ان يكون موقف المتعلم موقفا ايجابيا يقياهم
بالاستنتاج ومشاركتهم في المناقشة والتطبيق ، وفي هذا دفع
للطمح والليل .

- تؤدي الى رسوخ القاعدة في ذهن المتعلم ، عن طريق
استيعابها .

- تدلك الطريق لطبيعي بالبدء بالجزئيات وصولا الى الاحكام
العامة .

معارضوها :

اخذ عليها المعارضون عدة مأخذ أهمها :-

- البطء في اصال المعلومات الى اذهان المتعلمين .

- قلة الامثلة التي قد تعرض مع عدم وجود صلة فكرية او لفظية
بينها .

جـ - طريقة النصوص المتكاملة :-
وهي طريقة معدلة للسابقة .

انصافها :

تأثرت هذا الطريقة بنظرية " الجشطالت " في علم النفس
من حيث ان الامور الكلية تدرك قبل الاجزاء ، يعتمد في استنباط القاعدة
على ما لهب متصلة او نص متكامل .

خطواتها :

نفس خطوات الطريقة السابقة مع ملاحظة ان قوام المعلم
سيكون في هذه الطريقة معتمدا على نص متكامل يقرأ ثم يناقش لفهم معناه .
بعد ذلك تعين الجمل المشتقة على القاعدة ، لاجراء باقى الخطوات .

انصارها :

- يرى انصار هذه الطريقة انها :-
تؤدي الى رسوخ القاعدة بشكل واضح في اذهان المتعلمين لا متزاجها
باللغة مما تحتويه من تعبيرات .
- تعود المتعلمين على استخدام اللغة الصحيحة مقسومة بخصائصها
الاعرابية .

معارضوها :

- يركز معارضو هذه الطريقة على الآخذ التالية :-
تناول المعلم للقطعة المتكاملة تناولا تاما فيه انشغال المتعلمين ،
وانتقاص من الوقت المخصص لدراسة قواعد النحو .

- التصور المتكاملة موضعها الحقيقي في كتب القراءة والنحو —
فإذا ما احتواها كتاب النحو، رتب المعلم إلى فهم معناها،
والإشغال بها، عن التركيز على قواعد النحو المتضمنة فيها.

تفضيل إحدى الطريقتين :

رغم أن نتائج الاستفتاء الذي أجرته المنظمة العربية للتربية
والثقافة والتعليم عام ١٩٢٤ حول طرق تدريس النحو والرأي فيها، قد
أسفرت عن تفضيل طريقة القطع — فهي " تجعل القواعد جزءاً من النشاط،
وتساعد على ربط القاعدة بالموضوع، وتوجه إلى الاهتمام بفهم المعنى،
وتوسع دائرة معارف التلاميذ وتدربهم على الاستنباط، وتوافق منطق
البلاغة التعليمية (١) " — عن طريقة إيراد الأمثلة التي تستنبط منها القاعدة.

وأما عن طريقة القاعدة ثم الأمثلة فلا تستخدم إلا في بلدين اثنين.

ورغم ظهور هذه النتيجة التي انتشرت من استفتاء المنظمة
إلا أن تفضيل طريقة على أخرى أمر يحتاج إلى ما يؤيده ويدعمه عن طريق
إجراء تجارب ميدانية تخضع لشروط البحث العلمي، لهذا الدرس والتساؤل
عليها، ونحن — في مصر — في أحرج ما يكون إلى إجراء ذلك، خاصة وأن
الطالب يتم تعليمه الثانوي ودرجة إجادته لاستخدام القواعد النحوية تكون
متوسطة أو أقل.

وهذا المؤمل لابد وأن يدفعنا إلى ضرورة الاهتمام ببعض
الجوانب في طرق تدريسنا قواعد النحو كوسائلها بأغراض التعليم، وكلاستفادة
من قوانين التعلم... مما يستتبع خلال الحديث عن المقترحات الخاصة
بتدريس تعليم.

(١) اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية. هان. ١٩٢٤
مرجع سابق. ص ٢٥٥ - ٢٥٦

مناهج النحو — :

أ - اختيار موضوعات المنهج :

يعتمد اختيار موضوعات مناهج النحو في مدارسنا على الخبرة الشخصية التي تبرز من خلال ما يعتقد من لجان تتعلق بهذا الشأن بناءً على تكليف الوزارة .

وهو اختيار من طرق التخصصين يفرض على المتعلمين فرضاً ، دون أي دليل يرجح سبباً للاختيار ، وهذا ما جعل مناهج النحو عرضة — دائماً — للتغيير والتعديل لأن الاختيار فيها لا يقوم على أساس علمي ، وهو بالطبع — لا يرتبط بتعدد طرق التعلم .

إننا نريد أن يتعلم التلميذ ما يحتاج إليه فعلاً ، وهذا لا يتأتى إلا بإجراء التجارب الميدانية التي تهدف إلى التعرف على الأخطاء التي تشيع في كل مرحلة من مراحل التعلم لتحديد ما يلائمها من قواعد تعصم من الوقوع في مثل هذه الأخطاء .

ففي إنجلترا ، وأمريكا " قبل أن يقرروا منهج النحو يلجأون إلى الأسلوب العلمي الذي يقوم على تحليل كتابات التلاميذ وكلامهم لمعرفة الأخطاء الشائعة ، ولحاولة تحليلها ، ثم بناء منهج النحو يمتثلها مع ماتم التوصل إليه وحصره ، مع مراعاة النمو العقلي للتلاميذ فهما يقدم إليهم من قواعد — (١) .

(١) محمد عبد القادر أحمد . طرق تعلم اللغة العربية . مرجع سابق . ص ١٦٦ .

ب- اعداد الكتاب المدرسى :

لقد تأثر اعداد الكتاب المدرسى الخاص بتعليم قواعد النحو بما طرأ على طرقها من تطورات وذلك على النحو التالى :-

- أعدت كتب النحو المدرسية فى أوائل عهدنا - وفق الطريقة القياسية ، مثل ما فى كتاب : قواعد اللغة العربية لتلاميذ المدرسة الثانوية " لحفنى ناصف وآخرين .

- ثم اتبعت هذه الكتب الطريقة الاستقرائية حيث نصتنا هجج اللغة العربية عام ١١٣٥ على " أن تدرس القواعد بطريقة استنباطية ، واقتضائية ، ويجب ان تكون الامثلة كثيرة شائعة حية لها صلة بمعلومات التلاميذ العامة ويحسن ان يكون بعضها مما فى الكتاب المقرر ، وبعضها من اعداد المدرس ، وذلك تصح القواعد من خيرا الوسائل فى تدريس التلاميذ على الملاحظة ، وفى تنمية الذوق الأدبى ، كما ينبغي ان تشتمل احيانا على قدر من الشواهد العربية لما شورة التى لاتنبو معانيها عن ادراك الطفل " (١) . وقد الفت الكتب المدرسية على هذا النحو ومنها كتاب النحو الواضح لعلى الجارم ، ومصطفى أمين : ثلاثة اجزاء . للمرحلة الابتدائية ، وثلاثة اجزاء للمرحلة الثانوية .

(١) منهج الدراسة الابتدائية لمدارس البنين سبتمبر ١١٣٥ . وزارة المعارف العمومية . القاهرة . المطبعة الاميرية . يولاى . ص ٣٨ .

— وأما الطريقة المعدلة فقد تبنتها "المناهج الموحدة" * ١٩٥٧
فقد نصت هذه المناهج على أن دراسة القواعد " ليست غاية
مقصودة لذاتها ، ولكنها وسيلة تعين الدارس على تقويم لسانه
وحصاة أسلوبه من اللحن والخطأ " .
كما نصت على أن " تدرس القواعد في ظل اللغة ، وذلك بأن
تختار أمثلتها من النصوص الأدبية السهلة ، أو العبارات الجيدة
التي تسمو بأساليب التلاميذ ، وتزيد في ثقافتهم ، وتوسع دائرة
معارفهم (٢) " . وقد ألقت كتب النحو وفق ذلك ، وكان
أولها " كتاب النحو الجديد " للصف الأول الإعدادي — عام
١٩٥٩ ، وهو ما يتبع حتى الآن فيما يتعلق بإعداد كتب القواعد
النحوية .

(٢) المناهج الموحدة للمرحلة الإعدادية العامة . ١٩٦٠ . وزارة التربية
والتعليم المركزية . القاهرة . مطابع دار الكتاب العربي ، ص ٣٢ .

ثالثاً : التعبير

إن أغنية التعبير تكمن في كونه غاية في حد ذاته ، على حين
أن بقية الفروع الأخرى تعتبر وسائل معينة في سبيل تحقيق هذه الغاية .

ولهذا وجب ألا تقلد العناية به بحصة أو بحصة معينة " . ويمكن
المستلغ تدور ذلك إذا علمنا أن التلميذ يجهزون عن أنفسهم في اوقات
المدسة جميعاً ، وغاي المدسة .

ومن هنا تأخذ التعبير بأوسع معانيه التي تتحقق في كل درس وفي
كل وقت ، بل في كل صر من صلاهر الحياة - وهذا لا يأخذ وحده
يتعد بالتعبير عن جو الشكيلة الشاى ونظرته بالحياة ، لأنه من مقوماتها (١)

هذا مع ملاحظة أن منالالت التعبير تختلف باختلاف مستويات النتج
بالنسبة للمتعلين فهي تتدرج من عالم المحسوسات الى عالم المجردات ،
مما يقتضى ماهرة ذلك والافند التعبير فاعليته .

(١) منهاج الدراسة للمدارس الابتدائية للبنين والبنات سبتمبر ١٩٤٩ .
وزارة المعارف المصرية . القاهرة . المطبعة الأميرية ببلواق .
مر ٢٧ .

التدريب على التعبير في مراحل التعليم :

١ - في المرحلة الابتدائية :

أ - الاقتصار على التعبير الشفوي في الصفين الأول والثاني ، مع استغلال ما فطر عليه اللقل مسن الميل الى : التعبير عما يحسه أو يشاهده - الصور - سماع القصص وسردها - الحديث عن عمله . . . في هذا المجال .

ب - تدريب الأطفال في الصفين الثالث والرابع على التعبير الشفوي كما سبق بصورة أوسع ، وعلى التعبير التحريري بتكملة جمل ناقصة ، وترتيب اجزاء قصة غير مرتبة . . . ومالي ذلك .

ج - في الصفين الخامس والسادس يتم تدريب الأطفال على التعبير الشفوي كما سبق ، وعلى التعبير الكتابي بالاجابة عن عدة أسئلة ، وكتابة بضعة أسطر في موضوع معين . . . وهكذا .

٢ - في المرحلة الإعدادية :

يدرب التلاميذ على التعبيرين الشفوي والتحريري مع البعد عن الموضوعات المعنوية ، وفي هذه المرحلة تعدد الموضوعات وترتبط بأوجه النشاط الدراسي ، ويكلف

التلاميذ بالكتابة فيما شرح من موضوعات أو فيما لم يسبق شرحه
على أن يؤخذوا على مدى صحة الأسلوب وترتيب الأفكار .

٣ - في المرحلة الثانية :

بالإضافة إلى ما ذكر في المرحلة السابقة ، يعمق في هذه المرحلة
بمعالجة الموضوعات النقدية والمعنية ، كما يحق بتدريب
الطلاب على ألوان الخطابة والمناظرة ، ومعالجة ما قد
يظهر في تعبيرهم من عيوب ، خاصة ما يتعلق منها بعلامات
ومستوى الأساليب ، والبالغة في التعبير عن الممانس
... إلى غير ذلك .

طريقة تعليم التعبير الشفوي :

تشمل الخطوات التالية :

- التمهيد بإثارة نشاط التلاميذ للتعبير .
- تدوين رأس الموضوع ، وقراءته .
- مناقشة التلاميذ بهدف توضيح جوانب الموضوع ، ثم
بهدف ترتيب عناصره .
- مطالبة التلاميذ بالحديث في كل عنصر ، مع التوجيه
ومناقشة الأخطاء العامة بعد فراغ التلاميذ من حديثهم .
- حديث التلاميذ عن الموضوع ككل .

طرق تعليم التعبير التحريري :

— اختيار موضوع من عدة موضوعات — تحليل عناصره في حصة
التعبير الشفوي — يمرضها المعلم للكتابة فيه •

— اختيار موضوع من عدة موضوعات — لم يناقش — للكتابة فيه •

— ثم ظهرت طريقتان جديدتان تتضمنان :

• اختيار التلميذ للموضوع الذي يريد الكتابة فيه اختياراً
مطلقاً •

• خلق مواقف وظيفية يحبر التلميذ عنها خلال المناسبات
الدينية والوطنية والاجتماعية •

مهارات كل من التعبير الشفوي والتحريري (١) :

أ — مهارات مشتركة :

— الوضوح والتحديد والسهولة في الفكرة التي يريد التلميذ
أن ينقلها إلى السامع أو القارئ •

— عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة •

— الصدق في تصوير المشاعر والذقة في تحديد الأفكار ووصف
الأشياء •

(١) حسين سليمان قنوق • تعليم اللغة العربية : دراسات تحليلية
ومواقف تطبيقية • مرجع سابق • ص ٢٠٤ — ٢٠٥ •

- تماسك العبارات وعدم تفككها .
- خلو الأساليب من أخطاء النحو والصرف وخاصة فيما يتعلق بالضائر وأسماء الإشارة وأسماء الموصول .
- البعد عن استعمال الكلمات العامية والأخطاء الشائعة إلا إذا دعت الضرورة إلى ذلك ، على أن توضع الكلمة العامية أو الخطأ الشائع بين قوسين عند اقتضائه .
- الضرورة للتعبير الكتابي بهما .
- ب - مهارات تختص بالتعبير الشفوي :
 - تأثير السامع بالكلام الذي يسمعه لمجارات نغمة الصوت للمعاني المتضمنة فيه .
 - نطق الألفاظ نطقاً جيداً وإخراج الحروف من مخارجها بلا تحريف .
 - الانطلاق في التحدث دون لجلجة أو لعثمة .
- ج - مهارات تختص بالتعبير التحريري :
 - بروز الصيغة النحوية في العبارات والتراكيب وظهورها على لغة الحديث عند من يقوم بالتعبير .
 - سلامة الكلمات والعبارات إملائياً كاستخدام علامات الترقيم ورسم الهمزات والألف اللينة وغير ذلك .

— الأمانة في تسجيل الأفكار التي سبق بها الكاتب ، وذلك
بالإشارة إلى مصدرها ، وعليه أن يضع العبارات المقتبسة
أو المستشهد بها بين قوسين صغيرين .

التعبير في مناهج التعليم :

سأورد مناهج التعليم ما ذكر متعلقا بالتدريب على التعبير
وطرق تعليمه على النحو التالي :

— النص على الاختصار على التعبير الشفوي في الصفين
الأول والثاني من المرحلة الابتدائية :

* لا يبدأ التعبير إلا عندما يتمكن الأطفال من بعض
المهارات في الخط والهجاء — اللازمة لذلك ، وقد
يقدّم بعض الأطفال في الصفين الأولين إلى التعبير
عن أنفسهم كتابة في كلمات وجمل قصيرة ، وفي هذه
الحال ينبغي أن يشجع المعلم فيهم هذه الرغبة
وأن يتيح لهم فرصا فردية ، لا سماع هذا المهيكل
الخاص (١)

(١) مناهج الدراسة الموحدة للمرحلة الابتدائية . مايو ١٩٦٠ وزارة
التربية والتعليم المركزية القاهرة . مطابع دار القلم . ص ٦٥ .

- وفقا للموازنة بين مجالى التعبيرين الشفوى ، الكتابى نجد أن
• درجة الاهتمام بالتعبير التحريرى تأتى متدرجة بحيث
تقل فى المرحلة الابتدائية ، وتتوازن فى المرحلة
الأعدادية ، وتزداد العناية فى المرحلة الثانوية بها .

ولهذا نصت مناهج المرحلة الأولى على أنه لا يـــــــد
" أن يسبق الانشاء الكتابى - اذا استخدم - انشاء
شفوى يختار المعلم موضوعه مما هو محيط بحياة التلاميذ
ثم يحاورهم فيه محاورة عامة ليستنبط منهم فى انشاءه
عناصره (١) .

- فيما يتعلق بالطريقتين الأولى والثانية من طرق التعبير
التحريرى ، وهما أقدم طريقتين فى هذا المجال فقد
نص المنهج على ألا يفاجئ المعلم طلابه " بطلب الحديث
أو الكتابة فى الموضوع ، اذا كان يعتمد على معلومات
معينة ... أما الموضوعات التى لا تحتاج الى تحضير
فيطالبون بالكتابة فيها من غير اعداد .

ومثل هذه الموضوعات الأخيرة الموضوعات الاختبارية
والموضوعات التى يراد من رائها تمرين التلاميذ على
سرعة الاستجابة (٢) .

-
- (١) منهج الدراسة الابتدائية لمدارس البنين . سبتمبر ١٩٣٥ . وزارة
المعارف العمومية . القاهرة المطبعة الأميرية ببولاق . ص ٣٧
(٢) مناهج مواد الدراسة للمرحلة الثانوية ١٩٥٣ - ١٩٥٤ . وزارة
المعارف العمومية . القاهرة مطبعة وزارة المعارف العمومية ص ٢٩

- وفيما يتعلق بالطريقتين الثالثة والرابعة من طرق التعبير التحريري ، وهما من الطرق الحديثة في هذا المجال التي تهتم بدافع الطلاب وميولهم - قد أشار المنهج امارات تعدد مسيرة في قوله " يجب أن يشجع الطالب على اتخاذ كراسة خاصة غير كراسة التعبير ، لبدأ فيها موضوعا من أول العام الدراسي يكتب فيه فصلا متتابعة أو يدون فيه خواطره وأفكاره (١) .

فجعل ميدان اشباع الميول في غير كراسة الفصل ، كما نرى على ربط موضوعات التعبير بخدمة المواقف الوظيفية المرتبطة بالمناسبات الدينية والوطنية والاجتماعية .

ويتضح من ذلك عدم عناية مناهجنا بالقدر الكافي - بجانب اشباع ميول المتعلمين ورغباتهم ، والتي قد أهتم بها نتيجة ظهور البحوث الفنية ونظريات التعلم ، وهو ما أكدت أهميته نتيجة الاستفتاء الذي أجرته المنظمة والذي سبقته الإشارة اليه خلال الحديث عن الفروع السابقة حيث ابرزت هذه النتيجة وجود اتجاه عام بين المسؤولين في الدول العربية الى تفضيل الطريقتين الأولى خيرتين المتعلقتين باشباع الميول وخلق المواقف الوظيفية على غيرها نظرا لأنهما يسمحان بظهور ذاتية التلميذ ، كما تكفلان له الحرية في التعبير ، وتساعدانه على ربط التعبير بمواقف الحياة .

(١) المناهج المعدنه للمرحلة الثانوية العامة ١٩٧٠ وزارة التربية والتعليم القاهرة . الهيئة العامة لشئون المطابع الاميرية ص ٦٠

- أما عن المهارات فقد ركز عليها المنهج * حيث نـص على ضرورة * استمرار الاهتمام بتنمية المهارات والقدرات في فنون التعبير (١) *

- وما هو جدير بالذكر أن مناهج التعليم لا تخطط لمجالات التنمية اللغوية - وفق المستويات المختلفة لمراحل التعليم - كي ترسم للتعبير محتوى ملائماً لمستويات النضج العقلي واللغوي للمتعلمين *

(١) المناهج المشتركة بين البلاد العربية - مصر * سورية * الأردن
لمواد الدراسة بالمدارس الثانوية * ٥٧ - ١٩٥٨ * المكتسب
الدائم للوحدة الثقافية العربية * القاهرة دار المعارف * ص ٣٠

رابعاً : الإملاء

الإملاء فرع مهم من فروع اللغة العربية ، فهو وسيلة صحة الكتابة من حيث الصورة الخطية ، وهو مقياس دقيق للمستوى الذي وصل إليه المتعلم .

ورغم هذه الأهمية فإن هذا الفرع لا يدرس في مدارسنا إلا في المرحلتين الابتدائية والاعدادية حتى نهاية الصف الثاني منها فقط ، ومع عدم وجود مذكرة تجميع القواعد الثلاثية لتوزع على تلاميذ هاتين المرحلتين ، وقد تعرض هذا البحث إلى هذه النقطة في الفصلين المخصصين للمشكلات وللمقترحات .

تطور أهداف تعليم الإملاء :

كان الهدف من تعليم الإملاء - في الماضي - هو اختيار التلاميذ في مدى قدرتهم على رسم ما صعب من الكلمات رسماً إملائياً سليماً .
ولهذا زخرت قطع الإملاء بالكثير من غريب اللفاظ ، ونادر الكلمات ، وكانت تنكر أحياناً في آخر قطعة الإملاء * ، وأما لم يكن يد من أعطاه كلمات صعبة ، فمن أن تعطى هذه مفردة ، أو في جمل قصيرة في آخر قطعة الإملاء * (١)

ثم تطور الهدف من تعليم الإملاء ففصل تدريب التلاميذ على صحة رسم الكلمات ، وكسب المهارات * الغرض من التدريب على الهجاء - الإملاء - هو إقذار الأطفال على رسم الكلمات رسماً صحيحاً على حسب

(١) منهج الدراسة الابتدائية لمدارس البنين . سبتمبر ١٩٣٥ . مرجع سابق . ص ٣٤

الأصول المتفق عليها ، واكسابهم عادات النظافة والنظام ، والسريعة . (١)
وهذا هو ما يهدف اليه تعليم اللّلاء حتى وقتنا الحال .

طرق تعليم اللّلاء :

يتم تقسيم الترويين لطرق تعليم اللّلاء ، وبالتدرج الطبيعي من حيث الانتقال من السهل الى الصعب ، وقد تناولت مناهج الدراسة للمدارس الابتدائية لعام ١٩٤٩ معظم هذه الطرق بالتفصيل ، وفيما يلي عرض موجز لها :

١ - اللّلاء المنقول :

ويتم بتأدية الموضوع قبل الحصة على السبورة ، مع ابراز الكلمات التي تدرب على قاعدة هجائية معينة ، ثم يقيم الاطفال بقراءة الموضوع وفهمه والمناقشة فيه وتهجى بعض كلماته ، وبعد ذلك ينقلونه في كراساتهم .

ب - اللّلاء المنظور :

يعد النص على النحو السابق ، ثم يعرض ويقرأ ويناقش ويجري التهجى ، ثم يحجب النص ويلى على الاطفال وحدة وحدة .

ج - اللّلاء المسوع :

يقرأ المعلم قطعة اللّلاء قراءة جهريّة ، يعقبها مناقشة القطعة لفهم معناها ، ولهجا ، كلمات شابهة لماورد بها من كلمات صعبة ، ثم يقيم المعلم باملاؤها على التلاميذ .

(١) مناهج الدراسة للمدارس الابتدائية للبنين والبنات - سبتمبر ١٩٤٩
مرجع سابق - ص ٣١ .

د - اللّاء الاختباري :

بعد تدريب التلاميذ على القاعدة الهجائية مرات كافية يحسن أن يختبرهم المعلم فيما مرثوا عليه ، بأن يعد لهم نعا ، لا تخرج كلماتها عما سبق أن مرثوا عليه أو عما يماثلها ، وبعد تهيئة الجو المناسب يملية عليهم ، والهدف من هذا النوع من اللّاء التعرف على الصعوبات التي تقابل التلاميذ ، ولتذليلها .

طرق التعليم ومستويات المتعلمين :

من هذا العرض السابق - يتضح لنا أنه لم يحدث تطور بمعنى الكلمة في أنواع اللّاء وطق تعليمها ، بل أن البعض يرى أنه من الممكن أن تسيّر جميع الطرق السابقة جنباً إلى جنب ، ولتحقيق افادة أكثر في تقدم الأطفال في الكتابة الإملائية .

ولقد درجت مناهج اللغة العربية على التنبيه على استخدام كل

من :

- اللّاء المنقول : في الصفين الثالث والرابع الابتدائيين .
- اللّاء المنظور : في الصف الرابع ، ويمكن امتدادها إلى الصف الخامس الابتدائي وفق مستوى التلاميذ .

- اللّاء المسموع : في الصفين الخامس والسادس الابتدائيين ، وفي المرحلة الإعدادية على أن تدرس القاعدة الثلاثية في هذه المرحلة الأخيرة " مرتبطة بالأخطاء التي أحس المعلم أنها تشيع على السنة التلاميذ ، في أثناء دراسته للقراءة أو النصوص أو التعبير ، ويستحسن ألا تزدهم

(١)
القواعد الثلاثية في درس واحد "

— القلاء الاختبارى : في الصف السادس الابتدائى وفى المرحلة الإعدادية .

هذا هو ما أبرزته مناهج التعلم ، ضاربة صفحا عن جانب يعد هو الأساس في مجال مراعاة مستويات المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة ، وهو تحديد انظما ت الملازمة لكل صف دراسى التى تساير حاجات تلاميذه وتتواءم مع أعمارهم ، هى تصنف وترتب ثم تبني عليها مناهج الرسم الثلاثى ، ليقوم تدريس التلاميذ في هذا المجال وفق أسس علمية سليمة .

أساليب حديثة لتعليم القلاء :

من هذه الأساليب ما جرب في مدارسنا ، كالأسلوب الوقائى : وهو يستهدف وقاية التلميذ من الوقوع في الخطأ ، وبالأ تكلف المتعلم كتابة كلمات لم تعرض عليه من قبل ، عن طرق السمع والكتابة والنطق وتعتمد هذه الطريقة على تدريس المتعلم على كتابة كلمات وجمل مما بين يديه من كتب القراءة ، ثم تختار له كلمات وجمل أخرى مشابهة لتى تدرب عليها ، للتمود على رسمها ، بعد ذلك يكلف المتعلم بكتابة كلمات وجمل جديدة مشابهة لما تدرب عليه ، مع تدليل الطريق أمامه لما تتطلبه الكتابة من مهارة يدوية .

ومنها ما ثبت نجاحه في تدريس القلاء في اللغات الأجنبية
مثل : (٢)

- (١) المناهج الموحدة بين دول مشايق طرابلس للمرحلة الإعدادية - ١٩٧١ -
١٩٧٢ . وزارة التربية والتعليم . القاهرة . مطبع الاهرام التجارية
ص ٣٥ - ٣٦
(٢) محمود رشدي خاطر وآخرون . طبع تعريس اللغة العربية والتربية
الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة . مرجع سابق ص ٢٩٩ - ٣٠١

أسلوب الاستذكار والمراجعة : ويعتمد على استذكار وتعلم قطعة

املائية في المدرسة أو المنزل ، وفي اليوم التالي تختبر درجة اجادة التلميذ عفويا أو تحريريا ، وأساس هذا الاسلوب هو اكتشاف الكلمات التي يتم . هجاؤها بصورة خاطئة ، ويستند مثل هذا الأسلوب على استذكار كلمتين أو ثلاث كلمات يوميا في الفصول الدنيا ، وخمس أو ست كلمات في الفصول العليا .

أسلوب الاعتماد على الحواس : والبحور الذي يدور حوله هذا

الاسلوب هو أن التلميذ يستخدم العين والأذن واللسان واليد ، والكلمة هنا هي وحدة الملاحظة ، وفي التدريب في الفصل يتمين أن يــــرى التلميذ الكلمة ، وأن يسمح نطقها بدقة ويكررها ثم يكتبها ، وتلك عوامل تساعد على التخيل .

ومن أساليب التعليم الذاتي : ما يتم عن طريق تنفيذ عدة ارعادات

بخطبة مرتبة هي : انظر للكلمة ، انطقها بصوت منخفض واكتبها ، وانظر الحروف : انطقها بصوت منخفض ، اغلق عينيك وأنت تنطقها ، غط القائمة واكتب الكلمة ، تحقق من صحة الكلمة التي كتبتها .
إذا أخطأت في الكتابة استنكر الكلمات مرة أخرى ، وانتظر لحظة ثم اكتبها مرة أخرى ، تهج الكلمة بصوت مسوع وواضح لمعلمك .

هذه طائفة من الأساليب الحديثة في تعليم اللاء في مصر والخارج ، والتي يمكن دراستها والاقادة منها في مجال تطوير طرق تعليم اللاء في مناهج اللغة العربية .

خامسا : الخط

الخط من الفنون الجميلة التي تشهذ المواهب وتربى الذوق ، كما أن إجادته لها تأثير كبير في إبانة ما يكتبه الكاتب مما يبعث في نفس القارئ نشوة الميل إلى قراءة ما كتب ، وتفهم معانيه .

هذا كما أن في مجال تعليم الخط تعهد لكثير من الجوانب كالانتباه ودقة الملاحظة وتعود على النظام والدقة والنظافة .

تعليم الخط :
(١) ما ذكر في مناهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والاعدادية — خاصا — بتعليم الخط لا يمثل تطورا في طرق تدريس هذا القسـم ، بل تجمع هذه المناهج في مجملها على اتباع طريقة واحدة هي أقرب إلى طريقة تعليم الإملاء المنظور ، مع ذكر بعض توجيهات تتعلق بخصائص تعليم الخط ، وفيما يلي عرض موجز مصادره ما ذكر في مناهج اللغة العربية (١) خاصا بتعليم الخط :

الغرض منه :
أن يكتب التلميذ بسرعة معقولة وبخط واضح عليه مساحة من الجمال .

(١) مناهج اعوام : ١٩٣٥ ، ١٩٤٥ ، ١٩٥٢ ، ١٩٦٨ ، ١٩٧١ ، ١٩٧٥ .

أسسه :

أما من تعليم الخط هو المحاكاة والتدريب العملي ويقتنن ذلك بالخطوات الآتية :-

- الادراك البصرى للشكل المطلوب أن يحاكيه التلميذ .
- انتقال هذا الاثر الى حاسة الابصار ، مع الاستعانة على اتمام هذا الادراك بالوسائل المختلفة ، وتحليل ما يواد كتابته الى العناصر السهلة التى يتركب منها .
- نقل هذا الاثر البصرى الى المراكز العصبية الخاصة بالكتابة وهى الأصابع واليد والفرع .
- التنفيذ العملى العضلى وهو أهم الخطوات .
- الموازنة بين الصورة التسى تثبت ، والصورة الاصلية النموذجية .
- التمرين اليدوى لاكتساب المهارة ويبنى ذلك نتيجة الارشاد الى المواب ، ولا يفسح الاخطاء وتعيينها ولهذا شأن فى النجاح ، فليكن له نصيب من العناية فى طريقة التعليم .

طريقته :

- تمهيد للنموذج الخطى
- قراءة النموذج ، يعقبها مناقشة لفهم معناه .
- شرح فنى من قبل المعلم لما يريد تدريس التلاميذ عليه .
- محاكاة التلاميذ لمعلمهم ، أو للبطاقات الورقية عند كتابة النموذج الخطى .
- ارشاد المعلم لتلاميذه ، ارشادا فرديا لمواطن الخطأ عند التلميذ ، وارشادا عاما حين ملاحظة خطأ عاما شائعا .

مدى عناية المناهج الدراسية بتدعيم الخط :

- كان ينظر الى الخط على أنه مادة مستقلة لها نهاية كبرى ، ونهاية صغرى ، ويرسبها الطالب فيها اذا لم يحصل على النسبة المقررة للنجاح في هذه المادة والتي حددت على سبيل المثال بـ ٤٠ % طبقا للائحة عام ١٩٠٩ (١) .
- كما حددت لهذه المادة حصص خاصة بها ارتفعت الى اقصاها في المرحلة الابتدائية في عامي ١٨٩٧ - ١٨٩٨ فكانت أربع عشرة حصة لسنوات المرحلة - أربع سنوات - وفي المرحلة التجهيزية - الثانية - في عام ١٨٨٥ فكانت ثلاث عشرة حصة لسنوات المرحلة - أربع سنوات - (٢) .

- ثم عدل المسئولون عن تخصيص حصص لتدريس الخط كمادة مستقلة فلم يظهر هذا التخصيص في المرحلة الابتدائية بعد ١٠ من عام ١٩١٣ ، وفي المرحلة التجهيزية بعد ١٠ من عام ١٩٠٠ (٣) . ومن العجيب أن يقتن هذا الالقاء بنفس التوقيت الذي الغيت فيه تخصيص تدريس الخط كمادة مستقلة بالنسبة للغات الأجنبية .

- (١) نظارة المعارف العمومية «لائحة امتحان شهادة الدراسة الابتدائية الصادر بقرار النظارة في ٢٨ يناير عام ١٩٠٩ برقم ١٣٦٧ .
- (٢) زكي صالح . موجز تاريخ الكتاب المدرسي . مرجع سابق ٢٥٦ ، ص ٣٦٠ .
- (٣) المرجع السابق . ص ٢٦٢ .

أما فيما يتعلق بالمرحلة الإعدادية ، وكان ظهور أول جسد أول
دراسة لها عام ١٩٥٣ ، فقد درجت على إضافة الخط الذي
اللغة العربية دون اعتباره مادة مستقلة .

— وأما خطط الدراسة الحالية فهي تقضى بتخصيص حصة واحدة له
— ضمن خطط اللغة العربية — في المرحلة الابتدائية بدءاً من
الصف الثالث وحتى نهاية المرحلة ، كما تقضى بإدماج الخط
والأملاء في حصة واحدة لكل من الصفين الأول والثاني الإعدادي
فقط .

وهذا الإدماج بالطبع بجانب قلة نصاب هذا الفرع — من
الدرجات المخصصة للمادة (١) ، وانتهاء تعليمه في الصف
الثاني الإعدادي ، قد أدى إلى إهمال المعلمين له ،
كما هو واضح من التقارير الفنية التي تعترف بتدهور الخط
وسوء حاله .

وسيرد في الجزء المخصص للمقترحات من هذا البحث ذكر
بعض أوجه الإصلاح المتعلقة بهذا الشأن .

(١) انظر جداول توزيع درجات المادة على فروعها في الفصل الأول من هذا
البحث .

سادسا : الدراسات الأدبية * ١ *

الدراسات الأدبية من الضرورات الاجتماعية التي تغذى المجتمع في نهضته وتقبل عثراته ، وهى على الصعيد التعليمى تصقل المتعلمين وتنبتهم النبات الحسن ، كما تعرض عليهم من سجلات السلوك الانسانى الحافلة ، وتجارب السابقين الحية ، ما يكفل خلق غيرهم بها .

وعليه كان من أهم أهداف الدراسات الأدبية فى مناهج اللغة العربية : * أن يتصل الطالب بالتراث الأول . فى عصوره المختلفة وأن يتمثل به ويتزود من قيمه الخلقية والاجتماعية والفنية بما يلائم مجتمعا العربى ، وأن تزداد قدرة الطالب على فهم النصوص الأدبية ، وإدراك نواحي الجمال فيها ، وعلى تذوقها ، وتحليلها ، ونقد ها * (٢)

موقع الدراسات الأدبية فى المراحل التعليمية :

أ - المرحلة الابتدائية :

فى الصفين الأول والثانى : تدرس الأناشييد .

فى الصفين الثالث والرابع : تدرس الأناشييد والمحفوظات

الشعرية .

فى الصفين الخامس والسادس : تدرس محفوظات من

الشعر والنثر ، ونصوص

من القرآن الكريم والأحاديث

الشريعة .

(١) تأخر ذكر ما يتعلق بهذا الفرع نظرا لاختلافه عن باقى الفروع الأخرى

فى أن جوانبه المتعددة لا يعم تدريسها فى جميع المراحل التعليمية .

(٢) المناهج المعدلة للمرحلة الثانوية العامة ١٩٧٠ - وزارة التربية

والتعليم . القاهرة . الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية . ص ٦٤

ب- المرحلة الاعدادية : تدرس نصوص من القرآن الكريم
والأحاديث الشريفة بجانب نصوص
نثرية ، وشعرية أكثرها من شعر
العصر الحديث في الصفين الأول
والثاني ، ثم تتدرج في الصفوة
في الصف الثالث .
مع الاكتفاء من تاريخ الأدب في
هذه المرحلة بما يعد تعريفاً
موجزاً لقائل النص ، وما يلزم
لفهمه .

ج- المرحلة الثانوية : يدرس في هذه المرحلة : الأدب :
على أن المقصود به الأحكام
الأدبية المستنبطة خلال دراسة
شاعراً وكاتباً أو عصر أدبي
النصوص : وهي وعاء التراث الأدبي
موزعة وفق العصور التاريخية
على سنوات المرحلة
البالغة : موزعة على صفوف المرحلة .

وهذا التوزيع لآلوان الدراسات الأدبية هو المتبع حالياً
في المراحل التعليمية المذكورة وفيما يلي تفصيل ذلك :

١ - فيما يتعلق بالمرحلة الأولى وليس :

علاقة محتوى المنهج بكلمة الأدب :

رغم أن محتويات منهج هذه المرحلة تشتمل على ما يدخل في باب الأدب من قطع شعرية ونثرية ، وأناشيد تلحن وتغنى ، وتمثيليات تغنى وتمثل ، ورغم أن الأدب في نظر التربية الحديثة هو المادة الجميلة المقررة .

رغم هذا وذاك إلا أن مناهجنا المدرسية منذ صدورها على المراحل التاريخية المتتابعة حتى وقتنا الحالي ، تأبى أن يطلق كلمة الأدب على ما يتعلمه الطفل - من أدب فعلا - في هذه المرحلة وكأنها لا تعترف بـ " أدب الطفل " الذي نحن في أمس الحاجة إلى الاهتمام به ، والتشجيع على التأليف فيه .

اختيار نصوص المنهج المدرسي :

أجمعت مناهج هذه المرحلة منذ منهج عام ١٩٠١ ، حتى المنهج الحالي على ضرورة مراعاة : إثارة عنصر التشويق ، سهولة الفهم " أن الأفكار الكلية العالية ليست مما يشوق الأطفال ولا مما يسهل عليهم فهمه ، وإنما تكون المحفوظات ما يتعلق على طبيعة الطفل ويجتذب شوقه (١) ، الملازمة للبيئة ، شيوخ الحياة والحركة " موسيقية الأوزان قصيرة باعثة على الحركة (٢) أن تتصل بحياة التلاميذ وأعمالهم في المدرسة وخارجها ، إمكانية ادائها تمثيلا " التمثيل أحب الوسائل

(١) منهج الدراسة الابتدائية لمدارس البنين ، سبتمبر ١٩٣٥ ، مرجع سابق

سابق ، ص ٣٧ - ٣٨ .

(٢) مناهج الدراسة للمدارس الابتدائية للبنين والبنات ، سبتمبر ١٩٤٩

مرجع سابق ص ٢٤ .

لأنه تعالى وأملوها ببواعث النشاط والحركة والسرور ، وهو فرصة لأن نمودهم
الأنفاني - حسن الأداء وضبط الحركة وكثيرا من العادات الصالحة (١)
اجبعت على تحقيق تلك الجوانب عند اختيار نصوص الأناشيد والمحفوظات
وغيرها مما تتضمنه منهاج هذه المرحلة .

وذلك بهدف العمل على تحقيق ما يلي لدى أطفال المرحلة :

تنمية الثروة اللغوية - التدريب على اجادة التعبير واللقاء - تربية
الشعور الدينى والقوى - استشعار المعاني الجميلة - التعود على
التذوق وإدراك النواحي الجمالية ، وقد أعدت الكتب المدرسية بما تتضمنه
من أناشيد ومحفوظات وفق ذلك .

طريقة التعليم :

إن الباحث في منهاج هذه المرحلة ، وفي المراجع الخاصة
بمطرق تعليم اللغة العربية لا يجد تطورا قد طرأ على طريقة تعليم هذا الفرع
وانما كل ما يلاحظه من اختلافات بينها يتركز فيما يتعلق ببعض الوجهات
نقطة .

وله فيمكن ايجاز ما يتعلق بطريقة الأناشيد والمحفوظات

فيما يلي :

١ - التمهيد : بإثارة نشاط التلاميذ عن طريق الحديث والأسئلة
نحو النص ، مع تعريف موجز لصاحبه فيما يتعلق
بالمحفوظات .

(١) منهج الدين واللغة العربية والخط العربي لمدارس المرحلة الأولى

للبنين والبنات . ١٩٥٢ . وزارة المعارف العمومية . القاهرة
مطبعة وزارة المعارف . ص ٧ .

٢ - المرفر : بكتابة النص على السبورة أو توزيعه في بطاقات ، أو إرشاد الأبطال الى موضعه في الكتاب المقرر .

٣ - القراءة النموذجية : للنص من قبل المعلم ، مراعى فيها تصوير المعنى .

٤ - قراءات التلاميذ : تتبع قراءة المعلم ، ويراعى فيها تصوير الأخطاء حتى لا يلتصق بالأخطاء مع تكرار القراءة مرات عديدة للنص وبصورة جماعية في الصفوف الدنيا .

٥ - المناقشة : ويكتفى فيها بالوصول الى فهم المراسى فيما يتعلق بالأناشيد أما في المحفوظات فيراعى :

* تقسيم النص الى وحدات .

* قراءة كل وحدة على حدة ، يعقبها شرح مفرداتها اللغوية .

* توجيه أسئلة جزئية لمناقشة الوحدة ، وسلا الى صوغ المعنى العام للوحدة .

* معالجة باقى الوحدات بنفس النمط ، للتمكن من تحديد عناصرها الأساسية .

* مناقشة عامة مطلقة لمعاني النص .

٦ - تحفيظ النص أو اجزاء منه - ان أمكن ذلك - بتكرار - القراءة الفردية مع محور بعض الكلمات متدرجة من الأسهل فالسهل ، ثم الصعب فالأصعب حتى يتم نحو النص .

وقد أكدت المناهج اتجاهات هذا الإطار العام في نصوصها :
فقد أشارت مثلا الى ضرورة * تشويقهم - التلاميذ - للدرس
وحدان هانهم ... اشعارهم بحسن معاني الالفاظ ... جعل
المحفوظات الشعرية سهلة المنال لصغار التلاميذ * (١)

كما نصت في منهج عام ١٩٣٥ على ضرورة تعويد التلاميذ
* جودة النطق بالحروف وحسن الالقاء ... وأن يكون استظهار المحفوظات
يعد فهم التلاميذ لها * *

وما هو جديد بالذكر أن من أوائل المناهج التي عثيت بمبدأ
الاناشيد بمنهج الموسيقى بالمرحلة الابتدائية منهج عام ١٩٤٩ ، وقد
فصل في جزء خاص به ما يتعلق بطريقة هذا الربط ، والأداة التعليمية
والبرنامج التنفيذي لذلك على سنوات المرحلة :

* يجب ألا تلقى المعلومات الى الطفل الفاء ، ثم يطلب اليه استظهارها
بل يجب أن يعالجها بنفسه ، وأن يتدرج في ادراكها تدريجا نفسيا
حتى يصل الى النتيجة ، وهذا يقضى على طريقة الاستظهار الآلى
وتتنبه روح الطفل ، ويزيد شغفه بالدرس ، وتبعث فيه هذه الطريقة
سرورا بالموسيقى ويساعدها ، وهذا أهم ما ترقى اليه دروس التربية
الموسيقية (٢)

-
- (١) مناهج المرحلة الابتدائية . ١٩٥٨ . وزارة التربية والتعليم
القاهرة . الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية . ص ٢٠
- (٢) مناهج الدراسة للمدارس الابتدائية للبنين والبنات . سبتمبر
١٩٤٩ . مرجع سابق . ص ٤٤

ب - فيما يتعلق بالمرحلة الإعدادية :

نص منهج عام ١٩٥٣ على اعتبار أن ما يقدم من نصوص أدبية للصفين الأول والثاني يتدرج تحت عنوان "المحفوظات" ، وأن ما يقدم للصفين الثالث والرابع يتدرج تحت عنوان "النصوص" ثم نصحت المناهج الدراسية بعد ذلك على اعتبار أن كل ما يقدم لسنوات المرحلة يتدرج تحت عنوان : "النصوص الأدبية" كما في منهج عام ١٩٥٧ .

اختيار نصوص المرحلة والهدف منها :

نص أول منهج لهذه المرحلة على ما يوازي في اختيار نصوص هذه المرحلة ، والذي ما زال متبعاً حتى الآن :
" أن يكون معظمها من العصر الحديث ، وليجد فيها التلاميذ أدبا يسد دور حول موضوعات متصلة بنواحي تفكيرهم ، وما لحياة المعاصرة لهم ، وأن تشتمل على قدر مناسب من الأدب القديم - في عصوره المختلفة - لتصل التلاميذ تدريجاً بمرحلتها تلك العصور وتراثنا الأدبي العريق ، وتعد من سيواصلون دراستهم في المرحلة التالية (الثانوية) للتعلم في فهم الأدب ودراسته دراسة نقدية " . (١)

هذا بجانب أن تكون هذه النصوص خصبة تفيض حياة وحركة تشل روح عصرها وتتحدث عن أهم ما فيه ، وتصل بالهيات التي تتصل بمجتمعها ، وتتفاعل معه .

وذلك لتحقيق ما يلي من أهداف وضعتها منهج عام ١٩٥٧ وما زالت منهاجنا تسير في أسرارها ، وهي تشير إلى تحقيق :

— التعينة القومية والوطنية — تكوين الوحدة بين أبناء الوطن — التعينة

(١) منهاج مواد الدراسة للمرحلة الإعدادية ١٩٥٣ - ١٩٥٤ وزارة المعارف المصرية . القاهرة مطبعة وزارة المعارف المصرية . ص ٣٠

ضد التدخل الأجنبي - التفاعل مع المجتمع والإيمان بمبادئه :
هذا فيما يتعلق بالناحية الاجتماعية •

- إشباع حاجات التلاميذ النفسية - تهذيب الهوى - معالجة ما يعسر
التلميذ من حالات القلق والتوتر - هذا فيما يتعلق بالناحية النفسية •

- تنمية القدرة على الفهم والتذوق والمقارنة - التوجيه لفهم الحياة
بما يقدم من تجارب خلال النصوص - تنمية الشرة اللغوية - تنمية
الهوى إلى قراءة الأدب : وهذا فيما يتعلق بالنواحي الفكرية
واللغوية والأدبية •

وذلك بالإضافة إلى ما أشار إليه منهج عام ١٩٧٢ من تمكين التلميذ
من المقارنة بين ألوان النثر الغنى - فتحققا لهذه الدراسة كأن
من الضروري " ادراك الفرق بين ألوان النثر التي تعرض للتلاميذ كالخطبة
والرسالة والقصة والمسرحية " (١)

طريقة تعليم النصوص الأدبية :

(٢)

أجمعت نصوص مناهج اللغة العربية ، ومراجع طرق تعليمها ، على
إطار يتألف من واحد لتعليم النصوص الأدبية - بما لم يدع مجالاً لظهور
أى تطور فيها - غاية ما هناك أن بعض هذه المناهج تشير إلى ضرورة ترك
الحرية للمعلم في الطريقة التي يتبعها فيما يتعلق بالتعليم " ونحن
لانتقيد المدرس بطريقة واحدة يتبعها ، وإنما نتركه يختار الطريقة
التي تلائم طبيعة درسه ، وقدرة تلاميذه ، وتحقيق الإقبال على النص
والإعانة على فهمه " (٣)

-
- (١) المناهج الموحدة بين دول ميثاق طرابلس للمرحلة الإعدادية ١٩٧٢ -
١٩٧٣ وزارة التربية والتعليم - القاهرة • مطابع الاهرام التجارية ص ٤
(٢) مناهج اعوام : ٥٣ - ٥٧ - ٦٠ - ٧٠ - ٧١ - ٧٢ - ٧٥
(٣) المناهج المعدلة للمرحلة الإعدادية ١٩٧٠ - وزارة التربية والتعليم -
القاهرة • الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية • ص ٣

فإذا ما رجعنا إلى رسم خطوط هذا الإطار العام سنجد لها متانة مع ما سبق ذكره متعلقا بطريقة تعليم المحفوظات في المرحلة الأولى من حيث التمهيد للنص - التعريف بصاحبه - قواعده - تقسيم النص إلى وحدات - وأما فيما يتعلق بالشرح فنما نص منهج طام ١٦ ٥٣ يجب أن يكون " واسعا عيضا ، لا يقف فيه المدرس عند حد الشرح اللغوي للمفردات ... بل يجب أن يشرح ما يتصل بالنص من حقائق وأحداث وما يشير إليه من طادات وتقاليد ، وينقد لآحوال المجتمع ، وأن يستخلص أهم ما اشتمل عليه النص من أفكار ، ويناقشها بالاشتراك مع طلابه فيبين قيمتها وينقد ها ويعلق عليها : ، وأن يقف عند أروع الأساليب وقفة تبصرهم بنواحي الجمال فيها " (١)

كما أشارت هذه المناهج على ألا تقتصر التطبيقات الأدبية على مناقشة التلاميذ فيما درسه من نصوص بل يجب أن تتعداها إلى ما لم تسبق لهم دراستها ، على أن تكون في مستوى ما درس ، لقياس مدى تذوق التلاميذ للأدب ، واستعدادهم لتابعة الدراسة الأدبية .

أعداد كتب النصوص الأدبية :

أعدت هذه الكتب وفق ما يشير إليه في أسماختيار النصوص الأدبية للمرحلة ، وقد راعت هذه الكتب فيما فكرته من تمهيد ، أو شرح وتعليق ، أو مناقشة ما سبق توثيقه ، خاصة بطريقة تعليم النصوص الأدبية ، وضرورة التدريج بتلاميذ هذه المرحلة نحو العمق في الدراسة ، والعمل على أعدادهم لمواصلة الدراسة بالمرحلة التالية .

(١) ص ٣٢ مرجع سابق .

وتلك السمات تتضح فيما أعيد من كتب النصوص الأدبية بعد ٢٥ سن
الستينات وما بعد ها •

هذا وقد أخذت عدة انتقادات على هذه الكتب وسبق ذكرها
في الفصل الأول فيما يتعلق بمشكلات الكتاب المدرسي •

ج - فيما يتعلق بالمرحلة الثانية :

الأدب والنصوص :

تدرس مناهج اللغة العربية من وراء تعليم الأدب والنصوص في هذه المرحلة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- وصل الطالب بتراث الأدبي في عصوره المختلفة .
- التزود من القيم الخلقية والاجتماعية والفنية بما يلائم المجتمع العربي .
- أن تزداد قدرة الطالب على فهم النصوص الأدبية ، وإدراك نواحي الجمال فيها وعلى تذوقها ، وتحليلها ، ونقد ها .
- أن يزداد فهم الطالب لمجتمعه العربي ، وتفاعله السوي معه .
- تهذيب ميول الطلاب ، وصقل أذواقهم .

ما يراعى في اختيار النصوص :

- جودة النص ، وروعته موضوعا ، ومعنى وأسلوبيا .
- دلالة على روح عصره ، وتشيله لخصائصه الفكرية ، بهجانه حسب تحقيقه للأهداف السابقة الذكر .

طريقتا تعليم الأدب والنصوص :

ظهرت طريقتان لتعليم الأدب والنصوص في هذه المرحلة الدراسية يمكن توضيحهما فيما يلي :

١ - طريقة تقديم الأحكام على النصوص :

وهي طريقة القائية تعتمد على أن يقوم المعلم بسرد الحقائق والأحكام والسمات الفنية التي تتخلق بحصر من المصير ، أو بإدب من الأدباء ، ثم يعرض بعد ذلك النصوص الدالة على ما سرد .

ما يؤخذ على هذه الطريقة :

- طغيان الدراسة التاريخية على دراسة النصوص الأدبية ، وهي محل العناية في الدراسة بالدرجة الأولى ، أما تاريخ الأدب فيهتمان بدراسته في مجال تذوق النص والتعرف على قيمته ، أي أن يكون تابعاً للنص .

- الاعتماد في هذه الدراسة على التلقين مما لا يرسخ الحقائق في ذهن الطالب ، لأنها غير مستنبطة ، فيوقفه منها موقف سلبي .

- تؤدي هذه الدراسة إلى انعدام ملكة التذوق لدى الطالب ، بل تؤدي هذه الدراسة إلى تطبيق الأحكام الأدبية على نفاة التعيين فلا يستطيع أن يميز ما ينطبق منها على نص دون آخر .

ثم تطورت طريقة تدريس الأدب والنصوص ، بعد أن ثبت فنسـل الطريقة السابقة فظهرت :

٢ - طريقة تقديم النصوص على الأحكام :

وهي طريقة استقرائية تعتمد على تقديم النصوص الأدبية أولاً ثم تستنبط منها الأحكام والحقائق المتعلقة بمصر من المصور * أو بادئها * من الأدبها * .

ما تنسب به هذه الطريقة :

- الإيجابية : من ناحية الطالب بتفاعله مع النص * وتنمية قدراته على التحليل والتذوق والاستنباط * .

- الدقة : فيها تصوّر من أحكام * متلاشية طريقة التعميم * .

- المنطقية : فهي تربط النتائج بالمقدّمات * .

يوقع هذا التطور في مناهج المرحلة :

كان تعليم الأدب والنصوص في هذه المرحلة يقوم على أساس الطريقة القديمة التي تعتنى بتقديم الحقائق أولاً * ثم اتجهت مناهج اللغة العربية إلى النص على ضرورة اتباع الطريقة الحديثة في تعليم الأدب والنصوص - مازالت مطبقة في تعليمنا حتى اليوم - والتي تهتم بتقديم النصوص أولاً * كما ذكر في منهج عام ١٩٤٧ * لا يصح أن تلقى الحقائق - الأدبية - الاستنباطية من أمثلة تساق قبلها حتى يكون علم التلاميذ بها أوثق * والاطمئنان إليها أهد * (١)

(١) منهج التعليم الثانوي للبنين يصدره بوزارة خطة الدراسة ومذكرة تفسيرية عن خطة الدراسة الثانوية ومناهجها * سبتمبر ١٩٤٧ * وزارة المعارف العمومية * القاهرة * المطبعة الأميرية * ص ٣٩

خطوات تعليم النص الأدبي :

يمكن تحديد هذه الخطوات مما ذكر في مناهج اللغة العربية ومراجع طرق التعليم على النحو التالي :

- التمهيد : للتخويق والاثارة ، بتصور جوه تصويرا مناسباً ممتعا .
- التعريف بصاحب النص من حيث نشأته وبيئته وثقافته ونتاجه الأدبي لبيان مدى انعكاس ذلك على النص .
- قراءة النص من قبل المعلم قراءة نموذجية ، يراعى فيها تمثيل المعنى ، وحسن الأداء .
- قراءة النص قراءة صامتة من قبل الطلبة لفهم المعنى تعقبها مناقشات تتناول الجوانب الكلية للنص .
- قراءة النص قراءة جهرية ، يقوم خلالها المعلم بالعمل على تصويب أخطاء الطلاب وتوجيههم نحو القراءة الصحيحة .
- تقسيم النص لوحدات معنوية ، على أن تقرأ كل وحدة قراءة جهرية ثم تليها مناقشة تتناول : جوانب : اللغة ، والأدب والبلاغة ، والأدب ، والبيئة .
- تحالج كل وحدة على النمط السابق .
- يتبع ذلك توجيه اسئلة للمناقشة العامة حول النص لاستنباط الأحكام المتعلقة : بالخصائص الفنية للنص ، ظواهر البيئية اتجاهات العصر ، سمات الأدب ، ومكانة النص بين تصور عصره .

مع ملاحظة ضرورة استخدام المعلم للسهولة لتسجيل الحقائق والأحكام والأفكار وما إلى ذلك .

- احتمال التطبيقات الأدبية على نصيحتهم تسبق للطلاب دراستها
ويطالبون بشرحها ونقد ها ، واستنباط ما شهدى اليه من
أحكام ، على أن تكون هذه النصوص فى مستوى ما درسه .

وما تجدر الاشارة اليه ما يلى :

- أن المناهج القديمة كانت تقرر دراسة " متن اللغة " خلال
مناهج الأدب والنصوص ، ولكنها عادت تحذفه كما نص على ذلك منهج
عام ١٩٤٢ " أن دراسة المفردات لقيمة لها إلا للمتخصصين فى اللغات ،
أما طلبة الثقافة الثانوية فهم أحوج الى الجمل الكاملة الحية ، وأن حفظ
المفردات المنمولة أصعب دائما ، وخال من اجتذاب شوق الطلاب اليه . . .
وقد حقق حذف هذا القسم من منهج الأدب الرغبة الملحة التى عبر عنها
معظم مدرسى المدارس الثانوية : (١)

- أن المناهج قد نصت على أن تكون دراسة التراجم التى تشمل
بالنسبة للمترجم بيان :

نشأته وحياته ، ثقافته ، صلاته ، عوامل التأثير ، خصائصه
الفنية ، تفاعله مع البيئة ، ومكانته مستمدة من النصوص الموجودة
بالكتب المقررة ، مع تكملة دراسة الترجمة من مصادر أخرى يرشد
المعلم طلابه اليها .

(١) المرجع السابق ، ص ١٣ .

- ان المناهج أيضا قد ركزت على بعض جوانب نحن أحيى ما يتكون الى الالتفات اليها في طريقة تعليم النصوص وهي: (١)

التمحيق في تحليل النص : أن يشرح البير شرحا يظهر الطلاب على ما فيه من حياة وقوة ، فلا يقف به عند حد الشرح اللغوي وبيان المعنى الاجمالي ، بل يجب أن يجهل منه محورا لداثرة واسعة من المعرفة والثقافة *

تجنب العبارات المجازية * يجب أن يكون التعبير عن صفات في وصف الأساليب : الأدب وخصائصه ٠٠٠ وانحا دقيقة وأن تجنب العبارات الغدازة التي لا تعطي البصيرة واضحة عن خصائص الأدب مثل : مشرق الديباجة ، رقيق الحانية ، فحل المعاني ، جزل الأسلوب *

تقديم نماذج متكاملة : أن يكون النصوص التي يحقق المتعة الأدبية لا مجرد شواهد أو قطع قصيرة ، غايتها استنباط الأحكام *

التدريب على قراءة نماذج * أن يعودوا كذلك الاستهلال بالقراءة ، أدبية وتحليلية : فيكلفهم المدرس أحيانا قراءة بعض النصوص في خارج المدرسة وأعدادها لمناقشتها في الفصل *

(١) ذكرت هذه النصوص بالتفصيل في منهج عام ١١٥٣ - ١١٥٤ للمرحلة الثانية . مرجع سابق ص ٣١ - ٣٢ .

حفظ النصوص :

تنص مناهج اللغة العربية على حفظ بعض النصوص ، أو اجزاء منها ، في المراحل التعليمية المختلفة ، كما تخصص درجات للحفظ عند تقويم الطلاب شفويا وحريريا ، ومع ذلك نجد من الطلاب عزوفًا عن الحفظ ، رغم أنه ما تقرر الا لتعميد الطلاب على انشاء الأساليب الجيدة ، وعلى الأسلوب السليم ، كما أنه يعقل موهبة الموهوبين منهم .

ولا شك أن هناك عدة عوامل تساعد على تسهيل عملية الحفظ تجب مراعاتها فيما يتعلق بتعليم النصوص وهي :

التكرار - الفهم - حث الارادة - تشجيع الحافضين الارشاد الى أسهل طرق الحفظ - الاهتمام بالحفظ في مجال التقويم .

طرق حفظ النصوص :

هناك عدة طرق يتبعها المعلمون في توجيه طلابهم نحو حفظ النصوص ، وإن الاختيار بينها يتوقف على عدة اعتبارات منها : مقدرة الطالب - حجم النص - مدى صعوبته .

وهذه الطرق هي :

طريقة الكل :

بتكرار القطعة عدة مرات في فترة واحدة أو في فترات متعاقبة وهذه الطريقة تناسب القطع القصيرة السهلة ، ويحاط على هذه الطريقة

أن الذهن فيها لا يكون نشطا بدرجة واحدة بالنسبة لاجزاء النثر .

طريقة التجزئة :

بتجزئة النثر الى اجزاء ، يحفظ الطالب كل جزء منها على حدة ثم يربطه بما بعد . حفظا وهكذا الى أن ينتهي من حفظ النثر كله وهذه الطريقة يتوقف نجاحها على مدى درجة تحمس الطالب عند ما يجسد نفسه قد نجح في حفظ بعض الاجزاء فيدفعه هذا الى مواصلة حفظ ما يتبقى منها . ولكن يعاب عليها أنه لا تؤدّي حتما الى نجاح الطالب في الربط بين الاجزاء ، فقد يصيبه اضطراب يعجزه عن القدرة على الربط بينها .

طريقة المحور التدريجي :

وتقوم على أساس أن يبدأ المعلم بمحو اجزاء من النثر - المدون على السبورة - على أن يشمل هذا المحو كلمات أو بمل أو بيئات بأكملها ، ليمتددها الطلاب من ذاكرتهم ، وهكذا يستمر الى أن يحو الالبيات تدريجيا .

وهذه الطريقة تتميز بشد انتباه الطلاب ، وإثارة الهائسة فيما بينهم .

طرق تقديم دراسة الادب :

هناك عدة طرق لتقديم دراسة الادب ، وهي :

١- طريقة تقسيم الادب وفق العصور التاريخية :

وهذه الطريقة تعتمد على العنصر الزمني على أساس ما يمر على الامة العربية من أحداث فتقسم الادب العربي الى عصور :
العصر الجاهلي ، العصر الاسلامي ، العصر العباسي ، العصر التركي ،
العصر الحديث .

وتحتوي هذه الطريقة على اتجاهين :-

١- الاتجاه الاول : ويرى دعاته أن تبدأ الدراسة بالعصر الجاهلي ،
لمساهمة ذلك لطبيعة التطور ، ولا مكان عقود
مقارنات أدبية بين العصور على أساس سليم
متدرج ، أما فيما يتعلق بخرابطة الفاظه فهو أمر
هين ، فإذا ما شُرحت انكشفت معانيها في سهولة .

٢- الاتجاه الثاني : ويتجه أصحابه نحو البدء بدراسة العصر الحديث ،
ثم تتم دراسة العصور دراسة عكسية ، حتى لا ينتقل
الطالب من لغة العصر التي ألفها الى لغة عصر
لم يألفها .

المعارضون :

عارض البعض هذه التقسيمات اتجاهية على أساس أن الأدب ليس ظلاً
للسياسة ، وأن هناك عوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية يجب أخذها في
الاعتبار غير السامل السياسي عند وضع معايير لتقسيم تاريخ الأدب .

- ٢ - طريقة تقسيم الأدب وفق الأقاليم :
- وتقوم هذه الطريقة على الاعتماد على العنصر المكاني باعتبار أن أدب كل إقليم عربي ينفرد بجزايا وخصائص توضح في سير حياته الأدبية .
- المعارضون : -
- وجه معارضة هذه الطريقة عدة انتقادات إليها موجزها :
- أغفلت هذه الطريقة ما يشمل كل الأقاليم العربية من جوانب معنوية تعميم جميعا .
- عدم استقرار بعض الأدباء في إقليم واحد فإلى أيها ينسب نتائجهم ؟
- اختلاف الأدباء في تشليلهم للإقليم الواحد نظرا لاختلاف آثار البيئة عليهم .
- ٣ - طريقة تقسيم الأدب وفق فنونه :
- تتسم هذه الطريقة بأنها دراسة متعلقة للمصوّر التاريخية بتتبعها لكل فنون : هجاء - رثاء - وصف - قصة - مسرحية في كل عصر ولدى جميع الأدباء .
- يؤري مؤيدوها أنها تزيد من تقوية الحصص الأدبي للـدى الطلاب ، وتعتمد على اعتمادهم في إصدار الأحكام .
- المعارضون :
- عيب هذه الطريقة أنها توهم إلى بتر القصيدة الواحدة نظرا لأن القصيدة العربية القديمة كانت تتضمن أكثر من لون فني ، وإلى تجزئة إنتاج الأدب الواحد ، كما أنها لا تليق إلا بالدراسة التخصصية الجامعية .

طريقة تقديم دراسة الأدب في مناهجنا :

اتبعت مناهج اللغة العربية الطريقة الأولى التي تقوم على أساس التقسيم الزمني التاريخي ولكنها اختلفت من حيث اتباع أحد الاتجاهين السابق ذكرها : البدء بالقديم أم بالحديث ، وهذا ما سيتضح خلال العرض التالي :

- نصت المناهج القديمة على البدء بدراسة ما يتعلق بالأدب الجاهلي ، على أن هذا يمثل الاتجاه الطبيعي المسير لتطور الأدب في عصوره المختلفة ، وكانت هذه الدراسة قد حددتها المناهج في ثلاث سنوات بدءاً بالسنة الثالثة الثانوية ، على اعتبار أن المرحلة كانت تستغرق خمس سنوات .

- ثم تغير هذا الاتجاه إلى البدء بدراسة العصر الحديث ، كما نصت على ذلك منهج عام ١٩٤٧ " أما دراسة الأدب وتاريخه فقد ذهب به مذهباً جديداً في مصر ، ولكنه مألوف في البلاد الأخرى ، وينصح علماء التربية باتباعه في تدريس التاريخ السياسي والأدبي وهو أن يبدأ الطالب بدراسة العصر الذي يعيش فيه ، لأنه أدنى إلى فهم لغته وتذوق أساليب التفاهم فيه . . . ثم يرجع المدرس إلى العصور التي تسبقه في التاريخ حين ينتهي الطالب في ختام مرحلته الدراسية إلى أبعد العصور تاريخياً ، فيتلقاء مزوداً بما سبق له دراسته من العصور التي مهدت له (١) " .

هذا مع ملاحظة تقسيم العصور على هذا النحو على سنوات المرحلة كلها .

(١) منهج التحليل الثانوي للبنين سبتمبر ١٩٤٧ . مرجع سابق . ص ١٣ .

بعد ذلك ومنه أخرى عاد الناقدون على التسليم إلى اتباع الاتجاه الأول والذي ما زال متبعًا حتى الآن - بدءًا من المسميات ، وعلى أن تقسم عدوه من أول العصر الجاهلي على سنوات الرحلة كلها .

ورغم أن نتيجة الاستفتاء الذي أجريته المنتمة عام ١٩٧٤ - وقد سبق الإشارة إليه - قد أدت إلى أن تكون الدراسة تتبع في تدريس الأدب طريقة التسلسل التاريخي بالبدء بالعصر الجاهلي حتى العصر الحديث ولا يستثنى من ذلك سوى بلدين اثنين تتيجان الاتجاه الثاني السائد يبدأ بالعصر الحديث - رغم ذلك إلا أن الأمر يحتاج إلى ضرورة إجراء دراسة ميدانية تفصل في التردد بين الاتجاهين وقد تمنع بينهما ، ولكن الانتهاء إلى كل ذلك لا بد وأن يتون قائما على أساس علمي سليم .

هذا فيما يتعلق بطريقة العصور أما فيما يتعلق بالمرئى الكثر والناظم فيمكن الاستفادة من كل منهما فالتدريس المنهج التزمى للأدب ، فيمكننا الاستفادة من طريقة الفنون باستنباط صورة تدور في ذهن ما رثته في عصره ، أدبيين أو أكثر ، كما يمكننا الاستفادة من طريقة الأنثيم في توضيح أثر البيئية واختلاف التأثيرات اللغوية .

البلاغة والنقد :

الغاية من دراسة البلاغة والنقد في هذه المرحلة هي تذوق الأدب ، أى فهم معانيه ، وإدراك خصائصه ، وإلحاحه على أسرار جماله في ضوء المعايير الحديثة ، بجانب التمييز من تحصيل المتعة الشخصية عند قراءة الآثار الأدبية ، والتدريب على إنشاء الأساليب الجديدة .

طرق تعليم البلاغة وموقعها في مناهج المرحلة :-

١- بدأ تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية منعزلاً عن الأدب ، ومقسماً إلى علم : المعاني والبيان والبديع ، وطريقة التعليم التي كانت متبعة هي : تقديم أمثلة مبتورة لا رابط بينها لاستنباط القاعدة منها مع الاكثار من المصطلحات فيها .

وسارت مناهج المرحلة على هذا النمط باقية تدريس البلاغة من الصف الثالث رغم دراسة الأدب والنصوص في الصفين الأول والثاني ، بل كانت تبدأ هذه الدراسة بما يتعلق بعلم المعاني ثم يليه ما يتعلق بعلم البيان في الصف الرابع - كما يوضح ذلك منهج ١٩٤٧ - وفي هذا بالطبع انتقال من الصعب إلى السهل ، كما حددت المناهج حصصاً مستقلة لتدريس البلاغة .

وقد كانت النتيجة الحتمية لذلك اخفاق البلاغة ، وقصورها عن تحقيق الغاية المرسومة لها ، وواضح أن هذا الاخفاق يرجع إلى المحتوى الدراسي وإلى طريقة تعليمه .

٢- ثم حدث تطور مهم على تعليم البلاغة في الخمسينات ، حيث اتجه المنهج إلى تعليم البلاغة خلال نصوص أدبية يتفهم الطلاب معانيها ويتذوقون جمالها فقد نص منهج عام ١٩٥٣ على أن :
" من الخطأ أن تدريس موضوعات البلاغة في تلك الأمثلة التقليدية التي وضعت لهذه الغاية ، أو في شواهد مبتورة لا تنفع صلتها بما قبلها ولا بما بعدها ، إلا إذا كانت تلك طبيعتها كما في الامثال والحكم (١) .
(١) مناهج مواد الدراسة للمرحلة الثانوية ١٩٥٣-١٩٥٤ . مرجع سابق ص ٣٤ .

كما أثار هذا المنهج إلى ضرورة استمارة المداخلات وليس
التقسيم والتفصيلات على ما هو ضروري لدراسة المنهج .

هذا مع البدء في تدريس الهادفة من الدرس الثاني - وتم تدريس
الأدب الجاهلي في السبأون - بموسوعات تتدرج بتدريسها الترتيبية
وتخصص لدراسة أساليب النشر والتدريس . ومع دراسة تدريس
حسب لدراسة في التسم الأدبي . وهذه واحدة في التسم الدلي :
لكل من الصنفين الثاني والثالث .

وعليه يكون هذا التطور تدريس الهادفة تدريس
أما الجوانب الأخرى من حيث التدريس كتاب لها . وهذه مهيئة تدريس
فيها لتدريس مهيئة تدريس كما هو .

٣ - بعد هذا حدث تغيير شامل في تدريس الهادفة بدءاً من عام ١٩٦٠م
السبأون :-

- تدريس الهادفة خلال الفصول المبررة في تدريس دأسي .
- البناء الحضري المهيئة لتدريسها .
- الغاء كتب الهادفة ، ومن مناهجها داخل كتب الأدب والتدريس
تحت عنوان " العامة بلاغية " .
- تدريس تدريسها في كل سنوات المرحلة .

وقد أدى ذلك إلى التضاء على منزلة الهادفة تدريسها عن الأدب
كما أفاد في نشرها على أنها وحدة متكاملة لا يمكن تدريسها بغير
الوانها .

مكتبة جامعة القاهرة
مكتبة جامعة القاهرة
مكتبة جامعة القاهرة

- ولكنه من ناحية أخرى قد أدى هذا التغيير إلى :-
- عدم الاتقان في تعليمها لانشغال المعلم ، والمتعلم بدراسة النص الأدبي .
 - قصور دراسة اللون البلاغي على نماذج عصر محدود يدرس في صفوف دراسي معين ، مع أن الدراسة المجدية تقتضي تقديم نماذج مختلفة للمارنة وللتبوع الانواق الأدبية على مدى العصور .
 - منطوق المنهج أن النصوص هي الأصل ، والمساثل البلاغية تابعة لها " من الضروري أن تنتج دراسة النقد والبلاغة بدراسة النصوص الأدبية في جميع الصفوف في هذه المرحلة وتعالج الأبواب المقررة في كل صف بالتدريج . . . فيكتفى في كل نص بعلاج موضوع أو موضوعين منها حتى تستكفي (١) " ولكن الأمر يضطر المعلم أحيانا إلى البحث عن نصوص غير مقررة لشرح لون بلاغي كالجناس مثلا الذي تقررتد ريسه في الصف الاول عام ١٦٦٦ - وأقرب النصوص إلى شرحها ما يشتمله العصر العباسي بالطبع ، وهو المقرر في الصف الثاني وفي هذا مظالفة لما نص عليه المنهج .
 - اهمال شأنها فيما يتعلق بالتفويهم والامتحانات .
- ٤- ازا ما سبق ذكره من نتائج أدت إلى اهدار البلاغة وعدم الاهتمام بها - قام المسئولون في وزارة التربية والتعليم بتطوير منهج البلاغة عام ١٩٧٣ تطويها أدى إلى :-

(١) مناهج الدراسة الموحدة للمرحلة الثانوية العامة . الصف الاول . ١٦٦٠-١٦٦١ . وزارة التربية والتعليم . القاهرة . مطبعة وزارة التربية والتعليم ص ٢٦ .

- تدرج منهج البلاغة تدرجا : يعيها وفق سنوات المرحلة يتسمم بالترابط بين ألوانها والنظر إليها على أنها وحدة متكاملة .
- اقتناء في تعليمها على نصوص متكاملة من المقررة وغير المقررة مع الاستتمام بالجانب التطبيقي .
- وضع كتاب للبلاغة في كل صف دراسي ، والقيام بالامامة البلاغية* مسن كتب الألف والنون .
- تخصيص وقت معين لدراسة البلاغة في كل صف دراسي .

وبهذا اتحدت للبلاغة كتبها الخاصة بها ، ووقتها المحدد لتعليمها مع رتبها بالأدب والبعد عن الأمثلة المبثورة ومع مراعاة المستوى الففوى والتفوق للطلاب خلال محتوى هذا الكتب ، وهو ما تمير عليه مناجنا في تدريس البلاغة حتى اليوم .

وبالنسبة الأخيرة العادى بالافترحات سيعرض البحث السرى أهم الجوانب التى يجب مراعاتها فيما يتعلق بتعليم البلاغة كى يستكس هذا الجانب من الدراسات الأدبية أهمية وناطيته .

التدوق الأدبى في مجال الدراسات الأدبية :

اهتمت مناهج اللغة العربية بمجال التدوق الأدبى ، فجعلته أهداف من أهداف تعليم اللغة - في المراحل التعليمية المختلفة ، كما نصت عليه في توجيهاتها ، ولما أخذ نصيبه من العناية والاهتمام ، إلا أن واقع التعليم يشير إلى أن ممارسة المعلمين له تنفع في تناسى ضيق يتمثل في إغاراتهم إلى المصطلحات البلاغية المسندة من تشبيه واستعارة .. وبالحبها .

ولكن مجال التدوق الأدبى أرحب من ذلك فهو يتمثل في عسفة مهارات منها : (١)

(١) محمود رشقى خاطر ، وآخرون . طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة . مرجع سابق ، ص ١٩٣ - ١٩٤

- تمثل القارئ للحركة النفسية في النص .
 - ادراك معنى أهمية الكلمة في العمل الأدبي .
 - ادراك الوحدة العضوية في العمل الأدبي .
 - ادراك مدى ما في الأفكار من عمق .
 - فهم مكونات الصورة الشعرية .
 - الحس بالإيقاع الموسيقي لوزن الأبيات .
 - ترتيب القصائد والأبيات تبعاً لجودتها .
 - الموازنة بين نصين أو أكثر في موضوع واحد .
- يرى الباحث أن من وسائل تنمية مهارات هذا التفوق الأدبي ما يلي :
- تدريب الطلاب على القراءة الواعية للنص .
 - تدريبهم على النقد الموضوعي .
 - الاكثار من عقد الموازنات الأدبية .
 - تعليمهم طرق المناقشة والمناظرة .
 - افصاح الطريق للطلاب لابتداء آرائهم .
 - إثارة الرغبة فيهم لقراءة الأدب ودراسته .

● 1997年12月1日

تد لنا الدراسات المقارنة ، والمراجع الخاصة بطرق التدريس على مبدأ
مهم يتبع فيما يتعلق بتعليم اللغات القومية خارج مصر خاصة في إنجلترا
وأيرلند وهو عدم تفضيل طريقة تعليمية بذاتها أو بناء منهج ، أو تخطيط
لمحتوى دراسي ، إلا بناء على دراسات ميدانية تتواءم لها كل الشروط
العلمية اللازمة .

وهذا في الحقيقة ما نقتصر اليه فيما يتعلق باللغة العربية ، ولذلك كانت مناهجنا دائما غرضية لاجراء تغييرات عليها ، لأنه لاسند علمي يدعمها ، وهذه التغييرات - في معظم الحالات - لاتتم من النهج الاقشوري ، أو بعض اجزاء مما يحتويه بالحذف أو التبديل .

وذلك لان نظرتنا الى تطوير المناهج نظرة قاصرة ، تنصب في الغالب على المحتوى - وحتى ما يتعلق بهذا الجانب لا يعد تطويرا في كل الحالات - ونحن نعلم ان كلمة المنهج انما تشمل : الأهداف - المحتوى - طريقة التعليم - اعداد الكتاب بالدرسي - الوسائل التعليمية ، التقويم ، كما أنه لا يقيم بناء على نتائج دراست وجارب ميدانية .

ف تطوير تعليم اللغة العربية لابد أن يتسع ، ليشمل كل جوانب المنهج ، ولابد كذلك أن يقيم هذا التطوير على أسس علمية مهنية على أساس دراسات ميدانية تجرى على وجه الخصوص فيما يتعلق بالاحتياجات ، وطرق التعليم ، وأعداد الكتب المدرسية ، وذلك على النحو السابق توضيحه في الفصول السابقة ، وكلنا يعلم أن الدراسات والبحوث الميدانية كانت وما زالت حيز الزاوية في تقدم أي ميدان من ميادين التعليم .

وما أجد باللغة العربية بأن يعالج تعليمها معالجه علمية مدروسة ،
نهي ليست مادة كسائر المواد الدراسية الأخرى ، وإنما هي وعاءها
الذي يستوصف بالعقائد والخبرات الانسانية تفكيراً وتعبيراً .

وفيما يلي صوري لطائفة من الدراسات والتجارب الميدانية التي تمت
في مصر ، وفي الخارج ، للافادة منها في مجال تعليم لغتنا القومية .

أولا : دراسات وتجارب ميدانية
تتعلق باللغة القومية في مصر

١ - في مجال القراءة :

أجريت تجربتان تتعلق احدهما بتطبيق الطريقة
الكلية في تعليم المطالعة والتهجى ، والثانية باتخاذ الصحف
اليومية والمجلات مادة للقراءة والمناقشة ، وفيما يلي عرض موجز لكل
منهما :

أ - تجربة تطبيق الطريقة الكلية : (١)

هدفها :

تيسير تعليم التهجى والمطالعة العربية على البتدئين .
مجالها :

أجريت عام ١٩٤١ في روضة الأورمان النموذجية بالجيزة ،
لعدة عامين .

خطواتها التنفيذية :

- اليد * بمساعدة الطفل على الربط بين رسم الجملة كما يراها
وصوتها كما يسمعه ، والنطق بها وكتابتها ، على أن يكون
للجملة معنى مفهوم مشتق من دائرة اهتمام الطفل .

- عدم التقيد باستعمال اللغة العربية الفصحى ، لأن اللغة
العامة الراقية أقرب الى تناول الأطفال .

- عدم محاولة استغراق جميع الحروف الهجائية في المرحلة
الأولى .

(١) فتحي يونس . صحيفة التربية . يونيو ١٩٧٧ ص ٢٩ ع ٣ ص ٤٧-٤٩ . بتصرف .

- مراعاة ثبوت شكل واحد لكل حرف يختار .
- عدم استعمال الحركات حتى يصل الأطفال الى مرحلة التحليل .
- استغلال المناحيب البارزة في وقت بدء التجربة .
- مراعاة عدم إعطاء الجمل التي يمرن الأطفال على قراءتها بترتيب ثابت لا يتغير .
- العمل على التمهيد لعمليات التحليل باستغلال طريقة خاصة ، وهي أن يتكرر ظهور مقاطع معينة في كلمات مختلفة وقد لك بتكرار ظهور حروف معينة في كلمات مختلفة .
- عدم دفع الطفل الى عمليات التحليل والتركيب قبل الأوان وانتهاز الفرص المناسبة لذلك من ملاحظة تقدم الطفل ، والتأكد من استعداده لتقبل هذه العمليات .

نتائجها :

- اتضح من نتائج هذه التجربة أن أطفال فصل التجربة قد فاتوا الأطفال الذين تعلموا بالطريقة الصوتية في النواحي التالية :
- الفهم في القراءة والسرعة فيها ، وأما في الهجاء فقد توازى أطفال الفصلين في ذلك .
- وأما في التعبير فقد لوحظ أن أطفال التجربة كانوا أكثر حيوية وانطلاقاً في عملية التعبير .

نقد التجربة :

- خلط القائمون بهذه التجربة بين الطريقة الكلية وطريقة الخبرة التي تعتمد في جوهرها على الخبرات التي يمر بها الأطفال في انتقاء الكلمات والعبارات التي يدرون على قراءتها

ومن المعروف أن الطريقة الكلية تعتمد أساساً على جعل كلمات
معدة فعلاً .

- عدم الاهتمام الشامل بجوانب هذه الطريقة أو بأهمية تجريد الحروف
يداً بيد مع تقديم التراكيب والعبارات ، لقد ظن أن تجريد
الحروف في الطريقة الكلية ينبغي أن يأتي في النهاية ، ولكن
الأمر الذي أكدته التجارب العملية ، والواقع أنه لاغنى عن تجريد
الحروف في بداية تعليم الطفل القراءة .
 - عدم التقيد باستعمال اللغة الفصحى ، وذلك على الرغم من
أهمية البدء مع الأطفال منذ نموه أظفارهم بالفصحى البسيطة ،
وقد ثبت من كثير من البحوث المصرية أن لغة الطفل المصري
لا تبعد إلا قليلاً عن اللغة الفصحى .
 - عدم وضع خطة واضحة ودقيقة لعدد من الكلمات التي تقدم وعدد
مرات تكرارها ، وكذلك عدم وضع خطة محكمة لتقديم الجمل ونوعياتها .
 - الاهتمام ببعض المهارات دون الأخرى ، فمهارات القراءة أكثر
من مجرد الفهم ، وكذلك مهارات الكتابة أكثر من مجرد الانطلاق
في التعبير وأكثر من حسن الخط .
 - الضوابط العلمية لم تتل حنلاً ، لأنه لا توجد ضمانات لتساوى
المجموعتين التجريبية والمراقبة في السن والذكاء ، والمستويين
الاجتماعي والاقتصادي .
- وقد سبق نقد تطبيق الطريقة الكلية في الفصل الثاني من هذا
البحث .

٢ - تجربة القراءة المصغرة : (١)

أهدافها :

ميل الطلاب الى قراءة الصحف ، وإقبالهم على مادتها ، وتتببع موضوعاتها وأخبارها ، ولما تظالمنا به من مواد طريفة وموضوعات جديدة تشغل الرأي العام ، والطلاب يحسونه أن يعيش مع الناس ، ويشارك في مناقشة ما يشغلهم ، ومن هنا يحظم إقباله على القراءة المصغرة ، والاستماع إليها ، ومناقشة مادتها .

مجالها :

مدرسة النقراتى النموذجية الثانية .

خطواتها :

- يقسم المعلم طلاب الفصل مجموعات ، تتكون كل منها من خمسة أو ستة .
- يكلف المعلم أفراد كل مجموعة أن يتدارسوا - بصورة عامة - الصحيفة التى معهم قبل الحصة ، ليختاروا أهم أخبارها فى نظرهم ، ويناقشوه فيما بينهم مناقشة اجمالية .
- على أن يضع المعلم نظاما يقضى بشراء أكبر مجموعة ممكنة من الصحف والمجلات .
- اذا بدأ الدرس اختار المعلم طالبا من احدى المجموعات وأجلمه مكانه ، والصحيفة أمامه ، ويعتبر هذا الطالب رئيسا للمجلة ، أما المعلم فيتخذ مكانه بين طلابه فى آخر الفصل ، كأنه فرد منهم .

(١) عبدالمعلم إبراهيم . الموجه الفنى لمدرسة اللغة العربية . مرجع سابق . ص ٣٨٧ - ٣٨٨ " بتصرف "

- يقرأ رئيس الجلسة في الصحيفة التي بيد الخبير الذي استعرض
نظرة ، ونظر زملائه في مجموعته ، ثم يوجز هذا الخبر بعبارة عربية
سليمة .
بعد ذلك تبدأ مناقشة الموضوع ، على أن يديرها رئيس الجلسة ،
وعلى أن تكون جميعها بلغة عربية سليمة ، فإذا تمت المناقشة
ترك الرئيس مكانه ، واختار المعلم طالبا غيره من مجموعة أخرى ،
ليحل محل زميله السابق وهكذا .

نتائجها :

- اقبال الطلاب على هذه التجربة في اعجاب وشوق .
- تدريب الطلاب على فن السؤال والحوار ، والاجابة القنعة المركزة
وعلى التفكير العميق ، والربط بين المعلومات والأحداث ، وأيضا
تفتح عيونهم وقولهم على آفاق جديدة من البحث والقراءة
والتعبير .
- تهيئة نماذج للمواقف الحيوية التي يستخدم فيها الطلاب اللغة
العربية السليمة ، استخداما ناجحا في مجالات الفهم ، والاستماع ،
والقراءة والتفكير ، والتعبير .
- ويرى الباحث أن هذه التجربة التربوية تؤكد الدور المهم الذي
تقوم به الصحافة في مجال تزويد الطلبة بزيادة من الثقافة المعاصرة
وهو ما يجب التأكيد عليه واستغلاله في حصص القراءة الحرة بشكل
ايجابي ، توسيعا لمدارك الطلاب ومواجهة لقصورهم في مجال التعبيرين
الشفوي والتحريري ، وأيضا تنمية لمهارة الاستماع لديهم .

أما فيما يتعلق بالدراسات التي أجريت في مجال القراءة فمن أهمها ما ظهر بهدف معالجة الألفاظ التي يقرأها التلميذ في كل مرحلة ولتخليص كتب القراءة من المفردات الصعبة ومغير الألفاظ . وقد ظهرت هذه الدراسات على هيئة قوائم منها : قائمة كل من : (١)

- نoured البهي السيد : اعتمدت على المواد المقررة للكبار .
- محمد قدرى لطفي : وزارة التربية والتعليم : اعتمدت على كتب الصغار .
- ابراهيم الشافعي : اعتمدت على تحليل كتابات التلاميذ الشائعة في المذكرات المخصصة لتلاميذ السنة الأولى والاعدادية بمدينة الاسكندرية .
- محمد محمود رضوان : اعتمدت على تحليل أحاديث الأطفال الداخليين إلى المدرسة الابتدائية .
- محمود رشدي خاطر : وقد اعتمد على أكثر من مصدر .

هذه بعض قوائم ظهرت متفرقة تخدم مجال القراءة وتحصر الألفاظ التي يقرأها التلميذ في مرحلة معينة ولكن الباحث يرى ضرورة إجراء دراسات مكثفة في هذا الشأن والاعداد قوائم متدرجة تخدم كافة المراحل التعليمية وفق مستوياتها المختلفة حتى يمكن الاستفادة منها في اعداد كتب قراءة تجد من يقبل عليها اقبالا تاما لأنها تلائم .

(١) محمد عبدالقادر أحمد . طرق تعليم اللغة العربية . مرجع

كما ظهرت دراسة أخرى - وهي الوحيدة - في مجال تفصيل إحدى الطرق التعليمية للقراءة للبتدئين ، أجريت في الأربعينات وقد اثبتت هذه الدراسة الميدانية - سبق الاشارة اليها في الفصل الثاني من هذا البحث - خلال بيان تطور طرق تدليم القراءة - جدول الطريقة التالية:

وهكذا ينقصنا إجراء تجارب ودراسات ميدانية تتعلق بالعديد من مجالات القراءة كتطوير تعليمها - خاصة وأن ما نطيقه اليوم مستمد من طرق تعليم لغات أجنبية - وتحديد الميول القرائية لدى تلاميذ المراحل المختلفة ، وتحديد معايير لقياس صعوبة مواد القراءة ٠٠٠ إلى غير ذلك من الأوجه المتعددة .

٢ - في مجال النحو :

ما هو جد يربا لتسجيل في مجال تعليم النحو أنه رغم الشكاوى المتكررة من ضعف الطلاب في هذا المجال ، إلا أنه لم تظهر بحوث علمية تجريبية تتعلق بتطوير طرق تعليمه ، لتعمل على تحسينها ، كما لم تظهر بحوث — أيضا — تتعلق بتحديد مناهج النحو وفق مستوى المتعلمين ونضجهم العقلي مع توزيعها على المراحل التعليمية المختلفة .

فتفضيل طريقة على أخرى في مجال طرق تعليم النحو ، وتعليم — اختيار موضوعات معينة لا بد أن يقوم على أساس علمي باجرا ، تجارب ودراست ميدانية يعتمد عليها ، فيما يتعلق بهذه المجالات ، حتى لا يترك ذلك الى مجرد وجهات نظر وخبرات شخصية لا يدعها أي دليل علمي .

أما فيما يتعلق بالدعوات التي ظهرت في العصر الحديث — من ثورة طه حسين التي تلتها دعوات إبراهيم مصطفى عام ١٩٣٧ ، لجنة وزارة المعارف عام ١٩٣٨ ، أمين الخولي عام ١٩٤٢ ، مؤتمرات عربية ومحدية بد ، بمؤتمر لبنان عام ١٩٤٧ ، وانتهاء بالمؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب بالخرطوم عام ١٩٧٦ ، وجميع اللغة العربية في دوراته —

فهي دعوات في مجملها لدراسات تتعلق بتيسير النحو ، وقصد عرض هذا البحث ما أسفرت عنه هذه الدراسات من توصيات ودراست في الفصل الرابع المخصص للتوصيات والمقترحات .

٣ - في مجال التعبير :

أجريت تجربتان أحدهما تتعلق بقيا سأثر التعبير الكتابي المنطلق ، والثانية بتدريس الطلاب على التعبير الحر ، وفيما يلي عرض موجز لكل منهما :

أ - تجربة قيا سأثر التعبير الكتابي المنطلق : (١)

هدفها :

التشجيع على الانطلاق في التعبير الكتابي ، وقيا س ذلك •

مجالها :

أحد الفصول الضعيفة في التعبير الكتابي بالمدسة الابتدائية النموذجية بحدائق القبة خلال العام الدراسي ١٩٤٥ - ١٩٤٦ •

خطتها :

- إتاحة معلم اللغة العربية لتلاميذ هذا الفصل فرصة الانطلاق

في الكتابة دون أي قيد ، فهم يحبرون عما يدور في نفوسهم

بلغتهم الطبيعية •

- لم يتم المعلم بتصحيح ما كتبه التلاميذ ، بل اكتفى بقراءته

والتعليق عليه •

نتائجها :

- تشجيع الأطفال على التعبير الكتابي بدليل كثرة وغزارة

انتاجهم •

(١) محمد عبدالقادر أحمد • طرق تعلم اللغة العربية • مرجع سابق ص ٢٣٩ • " بتصرف "

- تطوّر لغة التلميذ الى الأفضل ، فكانت في كل فترة خيراً من سابقتها •
- تعادل هذا الفصل - موضوع التجربة - مع الفصول الأخرى القوية في آخر العام •

ويرى الباحث أن هذه التجربة قد قامت على أساس عدم اضعاف ثقة التلميذ في نفسه ، فابتعدت عن مجال كثرة الشطب والتصويب ، ولتقيد هذه التجربة وجب التنويه الى ما يلي :

- (١) التعليق على موضوعات التعبير أمر مهم فعلا للتوجيه ، وللتشجيع •
 - (٢) قراءة الموضوعات دون إجراء أى لون من ألوان التصحيح لا يضمن استمرار التدرب على أساس سليم •
 - (٣) أقللت التجربة قيام المعلم بإيصال ألوان التصحيح - بعيداً عن مجال الشطب لتحقيق الهدف من التجربة - وهو تجنب الأخطاء الشائعة ومناقشة التلاميذ فيها تفادياً لتكرارها في موضوعات لاحقة •
 - (٤) ترك الحرية للتلاميذ في اختيار الموضوعات التي يريدون التعبير عنها ، أمر مهم لاشك في ذلك ، ولكن لابد أن يلازمه اختيار محدود من بين عدة موضوعات تعرض عليهم مرتبطة بما يدرس لهم نفسى المواد الأخرى ، وملائمة لنموهم العقلى واللغوى •
- على أن يتم مناقشة هذه الموضوعات داخل الفصل فيتمتدرب التلميذ على طرق معالجة موضوعات التعبير ، ثم بعد ذلك يفسح له المجال للكتابة الذاتية •

ب - تجربة تدريب التلاميذ على التعبير الحر: (١)

هدفها :

تشجيع الطلاب على الاكتفاء من الكتابة ، مع إعطاء الحرية لهم في اختيار ما يعالجونه من موضوعات .

مجالها :

مدرسة المعادى الثانوية النموذجية في العام الدراسي ١٩٦٠ - ١٩٦١ .

خطتها :

١ - عدم الاقتصار على الموضوعات التي تقترح على الطلاب في حصة التعبير بل لهم أن يزيدوا عليها مما يختارونه .
٢ - تسجيل هذه الموضوعات الإضافية في الكراسات الأصلية للتعبير حتى تكون موضع اهتمام من جانب الطلاب ، وموضع غاية من جانب المعلمين .

نتائجها :

١ - كثرة الموضوعات الإضافية من جانب الطلاب مما يعادل موضوعين بعد كل موضوع من الموضوعات المشتركة .
٢ - تحرى الاجادة في عرض الموضوعات ، وازدياد اقبال الطلاب على الكتابة واتساع آفاقهم .
ويرى الباحث أن هذه التجربة تختلف عن التجربة السابقة فسي

نقطين :

(١) عدم التعرض لطريقة تصويب أو اهتمام المعلمين بهذه الموضوعات

(٢) عبدالمعلم ابراهيم . الموجه الفني لمدرسة اللغة العربية . مرجع سابق ص ٣٩٥

الاضافية •

(٢) اهتمت بجانبى التعبير الذاتى والتعبير المشترك داخل الفصل وهذا اتجاه سليم ويمكن أن يضاف اليه العمل على تشجيع الكتابة الذاتية باختيار أصلها لضمه الى أهال الانعامه والصحافة المدرسية •

وأما عن الدراسات والبحوث في مجال التعبير ، فأهم ما نفتقر اليه في هذا الشأن اجراء دراسات تهتم بتحديد مجالات النشاط اللغوى المتعلقة بالتعبير والملائمة لكل مستوى دراسى •

وقد نتج عن عدم الاهتمام بهذا الجانب هم ربط التنمية اللغوية بتخليط محدد واضح في مناهجنا التعليمية •

- ٤ - في مجال الاملاء :
- تعددت الدراسات (١) في هذا المجال ، متناولة موضوعات شتى ، أذكر منها على سبيل المثال ما تناول :-
- الصعوبات التي تعوق الكتابة عند الناطقين } مجمع اللغة العربية .
الدورات الاربعة عشرة ،
والخامسة عشرة ، والسادسة
عشرة ، والثامنة والعشرون .
القاهرة من عام ١٩٤٧ الى
عام ١٩٥٦ .
- تيسير قواعد الاملاء : { عبد الفتاح اسماعيل شليم . تقرير عن بحث
في تيسير قواعد الاملاء . ادارة البحوث التقنية
وزارة التربية والتعليم . القاهرة . ١٩٦٠ .
- تحديد الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ : { محمد أبو الفتوح شريف . مسنن
في المراحل التعليمية المختلفة بما عسى
الأخطاء الشائعة في النحو
والصرف واللغة ، مكتبة الشهاب ،
القاهرة . ١٩٧٦ .

(١) محمود رشدي خاطر وآخرين . طرق تدريس اللغة العربية والتربية
الدينية ، في ضوء الاتجاهات التهجوية الحديثة . مرجع سابق .
ص ٢٧٨ ، ص ٢٩٠ - ٢٩١ .

— الأخطاء الشائعة في الإملاء في : حسن شحاته • الأخطاء الشائعة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية وأساليبها • المرحلة الابتدائية • تشخيصها وعلاجها وطرق علاجها • رسالة ماجستير • كلية التربية • جامعة عين شمس • القاهرة • ١٩٧٨ •

هذه الدواخل وغيرها يجب أن نعيدنا في مجال العمل على حصر الألفاظ الإملائية التي يجب تعليمها في كل مستوى دواشي • على أن يتسم ذلك بأجراً • بحوث ميدانية في المراحل التعليمية المختلفة • لتحديد هذه الألفاظ وتصنيفها • بدلا من ترك المعلم بلا دليل على يمين يديه يرشد إلى ما يجب أن يعمل لتلاميذه •

أما فيما يتعلق بمجال تيسير الكتابة فقد ذكرت آخر صورة توصلت إليها تجربة تمت في الفترة من يونيو ١٩٧٥ إلى أبريل ١٩٧٦ تحت إشراف الجميع اللغوي ووزارة التربية والتعليم • وقد ذكرت في الفصل الرابع - المخصص للقتراحات والتوصيات - من هذا البحث •

• - في مجال الأدب :

(١)

أجريت تجربتان تتعلق احدهما بدراسة الأدب بحول
محور الأحداث التاريخية ، والثانية بدراسة الأدب في ظل القومية
العربية ، وفيما يلي عرض موجز لكل منهما :

أ - تجربة دراسة الأدب بحول محور من الأحداث التاريخية :

هدفها :

العمل على جذب الطلاب نحو دراسة الأدب ، وقراءة

موضوعاته .

مجالاتها :

الصف الأول في مدرسة المعادى النموذجية الثانية .

خطواتها :

• تحديد محاور منهج الأدب لهذا الصف وهي :

تصوير الشعراء الجاهلي لحياة العرب - تنوع هذا

الشعر فنونا وأغراضا مختلفة - ترجمة بعض الشعراء .

• إدارة المنهج حول ثلاث قصص هي :

قصة امرئ القيس وحياته - قصة حرب داحس والغبراء -

قصة النعمان ومجالسه ، وعلاقته بالشعراء ، وطرف من سيرته .

• اعداد طائفة كبيرة من الاسئلة في كل قصة .

نتائجها :

• تحقيق أهداف المنهج ، وهي تصوير الحياة العربية

الجاهلية في السلم والحرب ، ووصف العادات وأساليب

العيش ، وعرض نماذج من فنون الشعراء الجاهلي المختلفة

(١) عبد المليم ابراهيم . الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية . مرجع

سابق مرم ٣٦١ - ٣٦٤

وعرض أيضا لشعراء جاهليين •

— اقبال الطلاب على دراسة الأدب وقراءة قصصه •

ويرى الباحث أن قبول هذه التجربة يتوقف — أساسا — على مدى تطابق نصوص الشعر في القصص المذكورة مع ما ينص المنهج على دراسته ، وهذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى أنه ليس بخاف ما يحتاجه دراسة تلك القصص المتعددة نفسها تحتها من نصوص شعرية يتوقف استيعاب حلقات كل قصة على فهمها — من جهد ووقت من جانب كل من المعلم والمتعلم •

أضف إلى هذا وذلك أن هذه التجربة قد أغفلت تماما عن النشر الجاهلي بما فيه من ألوان مهمة كالخطابة والوصية والمثل والحكمة ، فالشعر ليس وحده مرآة العصر الجاهلي بل الأدب بمجمله شعرا ونثرا والفروض في التجربة أنها لا تتعارض مع المنهج ، ولا تنقص منه شيئا •

ب — تجربة دراسة الأدب في ظل القومية العربية :

أهدافها :

— اسهام العملية التوجيهية في خدمة الأهداف القومية •

— توثيق الصلة بين المنهج الأدبي والتهافتات الفكرية —

التي توقظ المشاعر وتشير المواطن ففى ذلك حياة وقوة لدرس الأدب •

مجالاتها :

جريت في الصفين الأول والثانى من مدرسة النقاش النموذجية الثانية في العامين الد واسمين (٥٩-٦٠) و (٦٠-٦١) •

منهجها :

يقوم منهج التجربة على اختيار طائفة من النصوص الأدبية ، تتصل بالمعنى القوي وتبرزه ، وتعرض صوره في العصور المختلفة .

خطواتها :

- طبع النصوص في بطاقات تحتوى على أسئلة كثيرة .
 - معالجة بعض الاسئلة في الفصل ، والبعض الآخر يستغل به الطلبة في المنزل .
 - اتخاذ بعض الوسائل لنجاح التجربة كتوفير الكتب والمراجع اللازمة بين أيدي الطلاب ، وتخصيص ركن للقومية العربية في صحافة وإذاعة المدرسة ، وتشجيع الطلاب على كتابة البحوث في هذا المجال ، ومكافأة المتفوقين منهم .
- صعوبات واجهت التجربة :

- عدم فهم القومية العربية ، وعدم إبراز سماتها في كل العصور بدرجة واحدة .
 - ضعف الوحدة العربية ، والرباط القومية في بعض العصور .
 - سير كتب الأدب في اتجاه مغاير لاتجاه هذه الطريقة ، فغلبت من اختيار أكثر النصوص الصالحة من حاد رأي أخرى .
 - احتواء المنهج لمسائل وحقائق أخرى .
- تذليل الصعوبات :
- عولج ما يتعلق باختيار النصوص ، بمزيد من البحث في هذا المجال ، وفاء بما هو مطلوب .
 - قوبل ما يتعلق بمفهوم القومية العربية بإضافة وحدات تتعلق بهذا المجال منها :

- « المجتمع العربي : وشملت نصوصا تشل العصبية القبلية
وأخرى تشل التضامن العربي .
- « ملاح الشخصية القوية : وقد تجلت في أشعار الفخـر
والهجاء والمدح والحكم ...
- « كفاح العرب : بما صوره الأدب لكثير من ظواهر هذا الكفاح .
- « مقومات القوية العربية : وقد تضمنت هذه الوحدة تصورا
للجهود العربية في العلم والثقافة ، وتمهيدا عن وحدة الآمال
والشاعر .

وقد روى تمهيد ذلك بجعل موضوعات القراءة والتعبير
والندى رب اللغوى مما يخدم فكرة التجربة .

تقريباً :

أشيت اجابات الطلاب في الاختبارات الشهيرة والفقرية ، وفي الامتحانات
التجريبية وامتحان النقل - ما يسهل بتجارب التجربة .
ويرى الباحث أن دراسة الأدب على ضوء هذه التجربة يعرضه
الى :

- يتر بعض القصائد التي تشتمل على أكثر من غرض واحد ، وللقوى
على الابهات التي تدخل في نطاق موضوع التجربة ، بحيث أن بعض
القصائد العربية تجمع بين أكثر من غرض واحد ، وهذا يتناقض
بالطبع مع الدراسة الصحيحة للقصيدة ككل .
- توزيع إنتاج الأدباء وفق وحدات التجربة ، مما لا يمكن محسـه
اصدار احكام موضوعية على الأدباء .

كما أن تقسيم الأدب وفق موضوعات أو فنون معينة هو تتبعها
في المصوّر المختلفة ، تعتبر دراسة تخصصية جامعية لـشـتـفـى
والتعليم المدرسي .

وفي مجال الأدب نحن نفتقر إلى إجراء بحوث ميدانية تتعلق
بأي المصور تبدأ بها دراسة الأدب في المرحلة الثانوية ، كما سبق
توضيح ذلك في الفصل الثاني المتعلق بطرق تعليم فروع اللغة .

٦ - في مجال وحدة اللغة :

أجريت تجربتان تربويتان بشأن تدريس اللغة العربية كوحدة دراسية
الأولى في العام الدراسي ٥٦ - ٥٧ ، والثانية في العام الدراسي
٥٨ - ٥٩ ، وقد سبق عرضهما في الفصل الأول من هذا البحث تحت
عنوان وحدة اللغة في مجال التجريب التربوي * خلال العديدين معكولات
تدريس المادة .

وهناك تجربة سابقة (١) على هاتين عدت إلى تدريس اللغة العربية
كوحدة واحدة دون اللجوء إلى فروصها ، ولكن بطريقة مختلفة تماماً عن
التجربتين السابقتين ، وهي تشير في مضمونها إلى الصلة القوية بين اللغة
العربية والمواد الأخرى .

أساسها :

الفاء : دورس اللغة العربية كلها ، فيقوم معلم اللغة العربية لا
يتدريس النحوا لتعريب بل يقوم بتدريس النحوا والجغرافيا والطبيعة والصحة .

مجالها :

أجريت هذا التجربة عام ١٩٦٩ في مدرسة الأورمان النموذجية
الابتدائية على تلاميذ السنة الثالثة .

(١) فتحي يونس . صحيفة التربية . يونيو ١٩٧٧ ص ٢٩ ع ٣ ص ص

خطتها التنفيذ يسة :

يقوم معلم اللغة العربية بشرح مواد التاريخ والجغرافيا والصحة
بلغة عربية سليمة ويكلف التلاميذ كتابتها بلغة صحيحة ، فيقيم ذلك مقام
دروس الانشاء والحادثة ، ثم يطبع لهم هذه الدروس بلغة يمكن أن تكون
مزاجا من انشاء ، وانشاء التلاميذ ، على أن يطالع معهم هذه
الدروس ، فيقيم ذلك مقام دروس المطالعة .

واذا صادف التلاميذ أثناء ذلك قطعة شعرية تتصل بموضوع من تلك
الموضوعات فعلمهم أن يحفظوها فيقيم ذلك مقام دروس المحفوظات ، وهكذا .

نتائجها :

- أنه يمكن اغناء التلاميذ في المدارس رسال ابتدائية من جزء كبير من
النحو العربي ، وأنه يمكن تأخير تدريس حتى المرحلة المتوسطة
من مراحل التعليم الحالي .
- أن تعليم اللغة بهذه الطريقة غير الباهرة ، كان أجدى لتلاميذ
المدارس من تعليمها بالطريقة الباهرة ، وأن معلم المواد الأخرى
يؤدون لهذه اللغة أكبر الخدمات باستخدام اللغة الصحيحة
في شرحهم للمواد التي يقومون بتدريسها كالجغرافيا والتاريخ .
- أن لدى التلاميذ استعدادا كبيرا للتقدم في اللغة العربية
حتى دروس المواد الأخرى بطريقة قصصية أو بطريقة تشيلية .

نقد التجربة :

- يتخذ على هذه التجربة أنها غير عملية ، وغير واقعية ، حيث أن مجلس المرحلة الابتدائية ، وخاصة المتخصصين منهم في اللغة العربية ، غير مؤهلين لاتربيتها ولاعلينا للقيام بتدريس المواد الأخرى باللغة العربية .

وكذلك فإن مجلس المواد الأخرى غير مؤهلين لاتربيتها ولاعلينا لتعليم اللغة العربية . هذا علاوة على الخطوة التي تكمن في تحويل دروس المواد العربية الى دروس للغة العربية ، إذ أن معنى هذا أن تطفى أهداف تعليم اللغة العربية على أهداف تعليم المواد الأخرى .

- كما أنه لا يمكن الوثوق بالنتائج التي خرجت بها هذه التجربة لاختلافها على التخبين والظن ، وقد أقوال قائم على التجربة - الأستاذ إبراهيم مصطفى - أنه " بهذه الطريقة أيمكن تدريس جميع مواد اللغة العربية فيما عدا النحو ، وكان في اعتقادنا أن تفهم السنة التلاميذ بالطريقة السابقة يمكن أن تفهمهم عن دروس النحو ، وقد لاحظنا تقدما مطردا لدى التلاميذ من هذه الناحية ، وأن كنا لم نتمكن من تسجيل ذلك بطريقة احصائية دقيقة بالمعنى الصحيح ، وربما كان ذلك منها واضحا في مزاولة هذا التجربة لانتزاد في الاضواء به " .

ونحن فيما يتعلق بمجال وحدة اللغة ، في أمس الحاجة الى اجراء دراسات وتجارب ميدانية على اسس علمية لتحديد اطار اللغة يدمج وحدتها في المجال التعليمي .

ثانيا : دراسات وتجارب ميدانية
تتعلق باللغات القومية خارج مصر

هذه طائفة من الدراسات وتجارب الميدانية تتعلق بما يلي :

- ١ - في مجال القراءة :
نظرا لغيريا لى القراءة على أنها الركن الأساسى فى العملية التعليمية ،
فتناولها علماءهم بالدراسة والبحث من عدة زوايا مختلفة منها :-

أ - مواجهة صعوبات القراءة فى المرحلة الأولى :-
فأجريت بحوث مستفيضة فى هذا المجال أسفرت عن تحديد القسدر
المشترك من الألفاظ اللغوية التى يمكن تقديمها لتلاميذ المرحلة الابتدائية ،
لتخليص كتب القراءة من الألفاظ الصعبة ، وما لم يألفه التلاميذ .

واعتمدت البحوث والدراسات فى هذا المجال على دراسة بيئات التلاميذ
وكتابتهم ، وأحاديثهم ، ثم عمد الباحثون الى ما استخلصوه من ألفاظ
واضحة وسهلة فحصروها فى قوائم تخدم مؤلفى كتب الأطفال ، ومن أصحاب
هذه القوائم :-

" ثورنديك ، جيتس ، كايب ، فريسون ، بيكر ، وأوجدن .

ب - تحديد الميل القرائية لدى الطلاب :-
ومن ذلك بإجراء عدة بحوث فى أمريكا على طلاب المرحلتين الإعدادية
والثانوية أسفرت عن :-

- أن الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين الحادية عشرة والرابعة عشرة ،
لا يستطيعون أن يقرأوا قراءة هادئة .
ويرجع " شونل " هذا الى عدم اهتمام المعلمين بمعرفة طرق
تشخيص التأخر فى القراءة ، وعلاجه .

— أن معظم طلابا المرحلتين يقبلون على قراءة الروايات المثيرة ، وعلى الموضوعات الرخيصة .

وبعد " شونل " لذلك بأن هذا يرجع الى نقص التوجيه من جانب المعلمين ، والى كون كتب لقراءة والأدب لا تناسب أعمارهم ، ولا يميلون اليها .

— شدة الاقبال على قراءة الصحف وخاصة بين البنين ، وتؤكد " مـسـز لورنس " أن ذلك عمل يمكن استخدامه في دروس اللغة .

جـ — تحديد المهارات الأساسية في القراءة :
استخدم الباحثون في هذا المجال طريقتي الارتباط والتحليل العاملي ومنهم : هيلارد " ، " وأديث جـاى " وقد اتضح من خلال هذه البحوث ضرورة العناية بعدة مهارات تعتبر أساسية في مجال القراءة وهى :
الاحساس البصرى الدقيق بالكلمات — الادراك الواضح للمعاني — الوعي ، بالفاهيم الضرورية لتكثيف القارىء لنوع القراءة .

د — تطوير مفهوم القراءة :—
من أشهر البحوث التى أجريت في هذا المجال :
بجوت شونديك ، والى كان من نتيجتها الاهتمام بجانب الفهم كمتدر من عناصر عملية القراءة ، وبحث جد وزييل ، التى أضافت عنصر النقد اليها .

هـ - مدى إمكانية تعليم الاستماع :
أثبتت بعض بحوث قام بها الباحثان " برات " على تلاميذ الصف
السادس الابتدائي ، " وهولو " على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي -
أنه يمكن تنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ ، وأن مهارات الفهم والتفهم ،
والنشاط اللغوي ككل ترتبط بمهارات الفهم في الاستماع .

و - حول السرعة في القراءة (١) :-
أجريت تجارب في اللغة الانجليزية لتقدير عدد الكلمات التي يمكن
أن يقرأها الانسان المتعلم فقدرت بحوالي ٥٠٠ كلمة في الدقيقة ، كما
أثبتت التجارب العلمية أن الانسان يستطيع أن يقرأ الكلمات بسرعة أكبر
من قراءة الحروف المتفرقة ، كما يستطيع أن يقرأ الكلمات داخل الجمل
والقصائد بسرعة أكبر من قراءة الكلمات المتفرقة .

ولقد نالت سرعة القراءة اهتمام كثير من الباحثين في الغرب فظهرت
بحوث وتجارب حول حركات العين في أثناء القراءة ، فنتج عنها الحقائق
التالية :-

- أن حركة العين خلال القراءة لا تكون حركة متواصلة بل تكون حركات
متقطعة ، تتألف من سلسلة قفزات ووقفات متتالية .

(١) محمد عبد القادر أحمد . طرق تعليم اللغة العربية ، مرجع
سابق ص ١٤٨ - ١٥٠ .

- أن الوقفات تكون أطول من القفزات بوجه عام ، فإن المدة التي تستغرقها القفزات تتراوح بين $\frac{1}{13}$ وبين $\frac{1}{24}$ حسب الأشخاص ، وأما المدة التي تستغرقها الوقفات فتتراوح بين $\frac{12}{13}$ و $\frac{23}{24}$.

- أن رؤية الكتابة وتمييزها لا تتم إلا في أثناء الوقفات وتتراوح ما يقدره الانسان خلال الوقفة الواحدة من حرف الى عدة كلمات ، والقارئ الجيد من يكون مدى تعرفه واسعا ، أى عدد الكلمات التي يدركها في الوقفة الواحدة أكبر .

- لا تسيطر حركات العين وقفزتها في اتجاه واحد من أول السطر الى آخره بل تكون أحيانا رجعية ، لأن العين قد تقفز الى الوراء نفس السطر نفسه ، وقد تقف عند نقطة تكون قد مرت عليها في وقفاتهما أو قفزاتها من قبل ، وتكثر الحركات الرجعية عند القراءة الضعاف وعند المبتدئين ، وتقل باستمرار التمرين الى أن تزول تماما ، وقلة هذه الحركات يؤدي الى سرعة القراءة وتوجد هذا لحركات عند كل القراء ، وهي أمر طبيعي لأنها تؤدي وظيفة أساسية للقارئ ، عندما يرغب في التثبت من بعض الأفكار أو نقد ما يقرأ .

- يقلل التمرين المستمر على القراءة من عدد الوقفات كما يقلل من المدة التي تستغرقها هذه الوقفات ، ويزيد في سرعة القراءة زيادة كبيرة .

وهناك أنواع من القراءات فرضتها ظروف الحياة المعاصرة يستخدم فيها الانسان مهارة السرعة ، وأن كان مستوى السرعة يختلف فيما بينهم ، من ذلك القراءة الخاطفة أو قراءة التصفح .

ز - مدى تأثير ضعف الابصار على القراءة :-
أكدت بحوث " بيزول " أن عملية القراءة والتمكن منها لا تتوقف فقط على طول الابصار وإنما هناك عدة عوامل تؤثر في هذا العملية ومن ذلك :
حالة التعلم النفسية ، وطبيعة المادة المقروءة ومدى مهل الطالب لها .

من هذا العرض يتضح لنا مدى اهتمام الدول الأخرى بمجال القراءة وأجراء العديد من الدراسات والبحوث الميدانية المتعلقة بها ، ونحن في حاجة هنسرونية لدراسة مثل هذه البحوث والتجارب لتحديد أوجه الانفاذة منها ، ثم إجراء المماثل لها في اللغة العربية - بما يتلاءم وطبيعة هذه اللغة خاصة فيما يتعلق منها بـ :-

مواجهة صعوبات القراءة - تحديد الميول القرائية مجال السرعة في القراءة - المهارات .

٢ - في مجال قواعد اللغة :

كل ما يمكن الاشارة اليه في هذا المجال هو أن مناهج قواعد اللغة في كل من انجلترا وأمريكا على سبيل المثال - تهني على دراسات مهذبة يقوم فيها الباحثون بتحديد الاخطاء الشائعة لدى تلاميذ كل مرحلة تعليمية من خلال كتاباتهم وأحاديثهم ، لهذا مناهج قواعد اللغة على أساسها ، فتكون ما يحتاج اليه التلميذ فعلا ، فضلا عن ضمان انتقال أثر التدريس في حياتهم .

ومع مراعاة أنهم يقومون بعدد عملية التحديد والحرص للاخطاء ومعالجتها بتعيين قواعد اللغة الثلاثة لها ، بعملية ترتيب لهذه القواعد لملائمتها لمستوى النضج للتلميذ في مراحلهم التعليمية المختلفة .

وقد سبقتنا الاشارة فيما يتعلق بالدراسات الخاصة بمجال تعلمها لنحو في صرغني هذا الفصل الى ضرورة اجراء مثل هذه الدراسات ، والتي جدواها .

٣ - في مجال التعبير :

أجريت عدة بحوث في إنجلترا ، وأمريكا ، كان الهدف منها هو تحديد مجالات النشاط التعبيري ، ومن هذه البحوث ما قام به " جونسون " الذي استطاع ان يصل خلال استفتاءاته الى ٧٣ لونا من ألوان النشاط اللغوي ، وضعها - بعد تصنيفها - تحت ما أسماه بالمراكز الوظيفية ومنها :
" الحادثة - الفا - التعليمات - كتابة محاضر الجلسات - حكاية القصص "

وهذه البحوث - بالطبع - قد أدت الى تحديد مجالات النشاط اللغوي بما أسفرت عنه نتائجها .

كما أجريت تجربة في إحدى المدارس الأمريكية عام ١٩٦٨ ، للمقارنة بين تعليم التعبير عن طريق الموضوعات التقليدية ، وتعليمه عن طريق المواقف الاجتماعية ، وبعد توفير الشروط اللازمة لتحقيق التكافؤ بين مجموعتين من التلاميذ فعملهم احدهما عن طريق المواقف الاجتماعية ، والثانية عن طريق الموضوعات التقليدية ، أجريت اختبارات خلال التجربة ، واخرى في نهاية التجربة بعد مضي خمسة أشهر عليها ، وقد ركزت هذه الاختبارات على مضمين هما : جودة الكتابة ، والخلو من الأخطاء الهجائية والنحوية .

وقد أسفرت نتيجة التجربة عن أن الذين تعلموا عن طريق المواقف الاجتماعية كانت كتاباتهم أفضل من المجموعة الثانية كما تميزوا الى ذلك نتيجة الاختبار التالى (١) :-

(١) محمود رشدي خاطر وآخرون ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة - ص ٢٧٢ .

| رقم الاختبار | مجموعة المواقف الاجتماعية | | مجموعة المضبوطات لدراسة | |
|--------------|---------------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------------|
| | جودة التعبير | عدد الأخطاء في كل ١٠٠ كلمة | جودة التعبير | عدد الأخطاء في كل ١٠٠ كلمة |
| ١ | ٧٤ | ٧ | ٧٢ | ٩ |
| ٢ | ٧٩ | ٦ | ٧٤ | ٩ |
| ٣ | ٨٣ | • | ٧٦ | ٨ |
| ٤ | ٨٢ | • | ٧٤ | ٨ |
| • | ٨٣ | • | ٧٤ | ٨ |

هذا وقد أشار الباحث إلى أهمية تحديد مجالات النشاط اللغوي في الجزء السابق من هذا الفصل الخاص بالدراعات والتجارب في مصر ، نظراً لفسدة الحاجة في مجال تعليم اللغة العربية إلى إجراء دراعات خاصة في هذا الشأن .

كما سبقت الإشارة إلى ضرورة الاهتمام وإعطاء مزيد من العناية السليمة لتعليم التعبير خلال المواقف الاجتماعية وغيرها . في الفصل الثاني المتعلق بطرق التعليم .

أولا : التوصيات

أ - على المستوى العربي :

١ - مؤتمر وزراء التربية والتعليم العرب ، الثالث ، الكويت ١٧-٢٢/٢/١٩٦٨
القاهرة - الإدارة الثقافية ، جامعة الدول العربية . ص ١٦٥ .

كان من توصيات المؤتمر ما يلي :

- أن تكون اللغة العربية النصيحة الفصيحة لعقد ريس جميع مبادئ
المنهج المدرسية في مختلف المراحل وأن تستقيم على لسنة المعلمين والتلاميذ
نطقا وكتابة وأن يتعمق الايمان بدورها الكبير في حفظ التراث الحضاري والوجود
القوي وأن تبرز خصائصها وقد رتبها على استيعاب العلوم والمعارف مهما تشعبت
وأتسعت .

٢ - حلقة العناية بالثقافة القومية للطفل العربي . بيروت ٢٠-٢١/١/١٩٧٠ .
القاهرة - الإدارة الثقافية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
ص ٢٩٨ .

أوصت الحلقة بما يلي :

استعمال اللغة العربية النصيحة السهلة المناسبة لمراحل نمو الاطفال :
١ - يقوم أول كتاب يستخدمه الطفل في القراءة على الكلمات النحوية
التي يستخدمها الاطفال فعلا في سن دخول المدرسة والتي يعرفون معانيها
على أن يوضع هذا الكتاب موضع التجريب قبل تميمه ووضع التفهيم المتصل .

٢ - كل ما يقدم الى الطفل المبتدى* من مادة مقروءة أو أناشيد أو عبارات تكتب في اللوحات والملصقات ينبغي أن تستخدم فيه اللغة الفصحى البسيطة المستقاة بقدر الامكان من الحصيلة اللغوية للاطفال مع تهذيبها ان كانت في حاجة لذلك.

٣ - تنوع حصيلة الاطفال اللغوية بتقديم مفردات وتعابير جديدة تدريجيا وتكرارها عددا من المرات على أن يكون في متناول المعلمين والكتّاب نوائم بهذه المفردات والتعابير لكي تقدم للاطفال في جميع المواد الدراسية.

٤ - يتبع في تقديم الصيغ والاساليب التي تختص بها اللغة الفصحى ولا ترد في لغة الاطفال نفس الاسلوب المتبع في تقديم الكلمات الجديدة.

• - توصي الحلقة جامعة الدول العربية بتشكيل لجنة من الاخصائيين لوضع خطة تقوم على أساسها كل دولة عربية بعمل حصر للالفاظ التي يشيع تداولها بين تلاميذ المدرسة الابتدائية والتي يكثر ورودها في كتبهم ومقرراتهم في قوائمهم طبقا لاسس يتفق عليها.

كما تدعو الحلقة جامعة الدول العربية الى أن تولف بعد ذلك لجانا لجنة للتسيق بين نتائج تنفيذ هذه الخطة تمهيدا لاصدار قوائم موحدة بالأساءة اللغوية والتي تناسب الطفل العربي، وتنسق هذه القوائم طبقا لدرجة شيع الالفاظ والتراكيب من جهة، وصعوبة المعاني وقيمتها الوظيفية في اللغة من جهة أخرى.

٦ - تجرى دراسات على العناصر التي تشكل صعوبة المساء :
المستخدمة أو سهولتها ، سواء كانت تتعلق بمحتوى المادة أو الالفاظ المستخدمة
فيها ، أو التراكييب وما تشتمل عليه من استعارات وتقديم وتأخير ، وطول الجملة
أو قصرها ... الخ .

٧ - يستخدم المعلمون اللغة الفصحى في تدريس جميع المسواد
على أن تكون قريبة من لغة الاطفال في الصفوف الاولى ، وتتدرج في الصعوبة
مع نمو الاطفال اللغوى .

٨ - تستخدم اللغة الفصحى في جميع وسائل الاعلام الموجهة للاطفال .

٣ - حلقة تسرب التلاميذ وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي . الجزاءات
١٧-١٩٧٢/١/٢٢ . القاهرة : ادارة التربية ، المنظمة - للتربية
والثقافة والعلوم .

أقرت الحلقة ما يلى :-

تيسير اللغة العربية المستخدمة في تعليم الاطفال ، حتى تصبح أداة تعليمية
للتعبير عن مختلف مجالات الحياة ، وتكوين أساليب تعلمها ، وهذا يتطلب دراسات
وأبحاث لتحديد ونميط القاموس المدرسى ، واللغة الاساسية في المرحلة الابتدائية بطريقة
عملية ، كما يتطلب دراسة مشكلة الازدواجية في لغة التعليم في بعض البلاد العربية
وأثرها في التخلف المدرسى ومن ثم في تسرب التلاميذ ، وعلى أن تتولى هذه الدراسات
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع مراكز البحوث التربوية .

٤ - مؤتمر الوحدة والتنوع في الثقافة العربية المعاصرة القاهرة ٦٤ - ١١/٥/٧٢

القاهرة، الإدارة الثقافية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
ص ٤٩٥ .

أقر المؤتمر ما يلي :

١ - أن قضية الفصحى والعامية تجسد أكثر من غيرها قومية الثقافة ومطابقتها، وأن السير نحو الفصحى هو سير نحو قومية الثقافة ووحدةها على أساس حين أن السير نحو العامية هو التقيس المعادى للوحدة القومية .

٢ - أن التعليم هو أقرب السبل وأنجحها لتجاوز العامية ولذا لك يدعو المؤتمر إلى الالتزام بأن يكون التعليم بالفصحى في كل مراحل التعليم العام .

٣ - أن تحرم وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية على ألا تشمل كتبها الدراسية إلا على المختارات الشعرية الرقيقة من قديم الشعر وحديثه .

٤ - أن يراعى في مختارات الشعر الحديث في الكتب الدراسية أن تكون ممثلة للشعر في أقطار الوطن العربي .

• اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية لتحديد مشكلات تدريسها في
التعليم العام بالبلاد العربية، وترتيب أولوياتها واقتراح خطط
لبحسبها • عمان، المملكة الاردنية الهاشمية ٢-١١/٧-١٩٧٤ إدارة
التربية • المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم • جامعة الدول
العربية • ص ص ١٥ - ٣٢

أقر الخبراء ما يلي من توصيات تتعلق بالجوانب الآتية:

١ - موقع اللغة العربية من المناهج الدراسية:

أ - أن يكون تعليم اللغة العربية مرتبطاً بالاهداف القويمة لك بأن:

١ - ترتبط أهداف مناهجها بالهدفين العربي والاسلامي •

ب - يشتمل محتوى هذا المناهج على قدر مشترك من الموضوعات
والتصورات التي تعرف التلاميذ تعريفاً صحيحاً بوطنهم العربي
والاسلامي ومكانته في الماضي وحاضرته وقضاياها في الحاضر
وتطلعاته الى مستقبل أفضل، وتعمق شعورهم بقيمتهم الفكرية
والحضارية والانسانية وتستثير فيهم الاعتزاز بأجدادهم وتاريخهم
وطولاتهم وترسخ في نفوسهم العقيدة الاسلامية •

٢ - اعداد معلم اللغة العربية:

أ - تيسير الدراسة العالية لمعلمي المرحلة الابتدائية بما يضمن استمرار

تنميتهم العلمية والتربوية •

ب - أن يلتقى في ظل المنظمة العربية ممثلون للكليات التي تعتمد

معلمي اللغة العربية في الوطن العربي للاتفاق على قدر
مشترك من الدراسات اللغوية والتربوية والثقافية في اعدادهم

يُطلب أن يه إلى قدرتهم على أداء رسالتهم من ناحية ، وتحقق
به التقريب بينهم لغتها وثقافتها من ناحية أخرى .

ج - أن تقرر حوافز تدفع الطلاب إلى الالتحاق بهذه الكليات وتدفع
المعلمين إلى الإقبال على عملهم في رضا وحفاوة .

د - أن توضع للتدريب نظم جديدة علمية وعملية ، تحقق أهدافها
في علاج قصور المعلمين والموجهين وتنمية تنمية حقيقية في المادة
وفي التربية .

هـ - أن تعالج مشكلة هبوط مستوى الخط العربي عن طريق تدريبه
على أيدي متخصصين فيه في دور المعلمين وفي كليات إعداد
معلمي اللغة العربية ، وعن طريق تدريب المعلمين أثناء الخدمة ،
وانشاء أقسام خاصة لهذا التدريب لكل مجموعة من المدارس وأخيرا
عن طريق إعادة التوجيه الفني للخط العربي .

٣ - أثر معلم المواد الأخرى في تعلم العربية :
إلى أن يتم تعريب التعليم العالي والجامعي في الكليات والمعاهد العليا ،
يمكن أن يؤخذ بالاجراءات التالية :

أ - تخصص ساعات محددة لدراسة اللغة العربية في الكليات العلمية
والإنسانية وفق برنامج مخطط .

ب - يتوقف نجاح الطالب في دراسته الجامعية على اجتيازه امتحانا
خاصا في هذه اللغة .

٤ — نوعية اللغة التي تعلم في مراحل التعليم العام :
أ — أن يعتمد تعليم اللغة العربية في بداية المرحلة الأولى على ألفاظ اللغة الفصحى مما تشجع في استخدام الاطفال على أن يقتنن ذلك بعملية اثراء للفتهم وتزويد هم بما هم في حاجة اليه من الالفاظ والتراكيب التي تتلاءم مع مستواهم اللغوى والعقلى .

ب — أن يترتبط التعليم اللغوى بلغة العصر والفاظ الحضارة على أن يقتنن ذلك باقتباس ما يشوق التلاميذ من التراث العربى ، وما يلائمهم منه وما يربطهم به على نحو متدرج .

٥ — مستويات الكتب المقررة :
أ — مراجعة كتب المواد الاخرى ، مراجعة لغوية لغمان سلامتها من الناحية اللغوية ، والتقريب بين مستوياتها ما أمكن ذلك .

ب — تراعى في تأليف الكتاب المدرسى العناية بالجانبين التربوى واللغوى الى جانب العناية بالمادة .

ج — اجراء البحوث العلمية التي يتسنى بها وضع مقاييس يعتمد عليها في توحيد مستويات هذه الكتب بعد أن حققت هذه البحوث نتائج واضحة في كثير من البلاد المتقدمة .

٦ - البحوث العلمية التي في مجال تطوير التعليم اللغوي :

١ - توجيه مزيد من العناية الى اجراء التجارب والدراسات والبحوث العلمية التي يعتمد عليها في بناء المناهج وتقييمها وفي تأليف الكتب واختيار أنجع أساليب التدريس .

ب - توجيه الجهود الى توفير أدوات القياس الموضوعية التي تساعد على تحقق أهداف دراسة اللغوية وعلى أن يبدأ ذلك من الميادين التي تثبت أنها صالحة لذلك لقياس الثروة اللغوية وقد رات القراءة بنوعيه (الجهرية والصامتة) واستخدام القواعد النحوية والاملائية على أن يكون نواة ذلك قيام المنظمة على جميع البحوث والدراسات التي أجريت في ميدان تعليم اللغة على العميد العربي .

ج - توجيه مراكز البحث التربوي والمجامع اللغوية وغيرها من المؤسسات المتعلقة بتعليم اللغة الى مزيد من العناية بدراسة مشكلاتها ووضع الحلول لها .

٧ - أساليب التدريس :

١ - في القراءة :

فيما يتعلق بالمرحلة الابتدائية :

- تجرى دراسة ميدانية مدعمة بالاحصائيات لتعرف إحدى طرق تعليم القراءة (الابدئية - الصوتية - الكلية - التوليفية) .

— توحيد الطريقة التي يسفر البحث عن جدواها بين بلاد الوطن
العربي .

— يقوم الخبراء والمعاهد المتخصصة بعملية رصد للالفاظ التي
يحتملها الاطفال في المرحلة الابتدائية على الصعيد العربي .

فيما يتعلق بالمرحلتين الاعدادية والثانوية :
— يدرب التلاميذ على تطويع القراءة للهدف منها ولطبيعة المادة
القررة .

— أن ينتقل تعليم القراءة من الاقتناع على الجوانب الالية الى المناهية
باكتساب المهارات والقدرات الفكرية والتذوقية وتنميتها تنمية
مستمرة .

— أن تومي دروسها الى تدريب التلاميذ على أنواع القراءة المختلفة
وخاصة القراءة العامة لكثير أثارها في تزويد التلاميذ بمهارات
التصفح والمراجعة المعجمية وملاحقة ثمرات المطابع ومهارات
التحليل والنقد وتنمية مهارة الاستماع مع زيادة الاهتمام باستخدام
المعاجم والمكتبات .

ب - في النحــو :

— يمهّد في الصفوف السابقة للصف الرابع الابتدائي بالتدريب على بناء
الجملة مع اجراء بحوث للوصول الى أحسن طريقة لتفسير دراسة
القواعد فيها .

- يتم التدريس النحوي في الصف الرابع الابتدائي في دروس القراءة على أن تقتصر على النحو والتطبيقات الضرورية لمعانيق الفهم والافهام .

- تقرر لتلاميذ الصفين الخامس والسادس حصص وكتب مستقلة على أن تكون دراسة النحو سهلة وفي مجال بناء الجملة الاسمية والفعلية والكلمات الشائعة الاستعمال .

- تستمر دراسة القواعد النحوية وتطبيقاتها حتى نهاية المرحلة الثانية .

- تمنى التطبيقات النحوية بالاختيار من النصوص الادبية في المرحلتين الاعدادية والثانية .

- تجرى تجارب ميدانية لاختيار احدى الطرق القائمة (طريقة النصوص الادبية ثم الامثلة والقاعدة - طريقة الامثلة ثم القاعدة - طريقة القاعدة ثم الامثلة) وهذا الدرس والكتاب عليها .

جـ - في الخط والاملاء :

- يعمل على توحيد قواعد الاملاء في المدارس والمطابع على الصعيد العربي .

- يحق بتدريب التلاميذ على تجهيد الخط العربي بتخصص حصص له في كل صف من صفوف المرحلتين الابتدائية والاعدادية

وعلى توحيد رسم الحروف مع العناية بكتابة هذا التدريس
في كل ما يكتبه التلاميذ .

د - الادب والنصوص

— تتركز الدراسة الادبية في المرحلة الاعدادية على نصوص مختارة تشمل
ظواهر أدبية وثقافية واجتماعية من مختلف العصور وتهدف الى تنمية
التربية الخلقية والنزعة الجمالية لدى التلاميذ وربطهم بصورة مشرفة
من أدبنا العربي في مختلف عصوره .

— تتجه الدراسة في المرحلة الثانية الى الاعتماد على النصوص الادبية
المختارة من العصور المختلفة مع التركيز على التحليل الفنى ، وعلى
النواحي النقدية الجمالية ، على أن تقدم للطلاب في نهاية
المرحلة دراسة تمكنهم من معرفة معالم العصور الادبية والعوامل
التاريخية والاجتماعية المؤثرة فيها .

— أن يكون أساس الدراسة الادبية التدقيق والتحليل من الناحيتين
الاجتماعية والجمالية .

هـ - البلاغة

— أن يؤخذ في تأليف البلاغة بمنهج يجمع بين أصح القديم والجديد ،
ويتوصل اليه عن طريق اجتماع لخبراء البلاغة والنقد والتربية .

— أن تقرر في ضوء المنهج الجديد حصة البلاغة والنقد في كل صف
من صفوف الدراسة الثانية .

٨ - الوسائل الحديثة في ميدان التعليم :

- تمعد في ظل المنظمة حلقة للوسائل التعليمية في المجال اللغوي ، على أن تدرس في هذه الحلقة إحدى الأساليب للانتفاع بهذه الوسائل في تعليم اللغة العربية ، وتعميم ذلك على الصعيد العربي .

- أن ينتفع بما يعد ، مركز الوسائل التعليمية في الوطن العربي من بحوث وأدوات ومكانات وما يعد ، كذلك المعهد الخاص بإعداد متخصصين لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الخرطوم من طرق وأساليب ، وأن يوضع ذلك كله في تطوير تدريس اللغة العربية وتدريس معلمها .

٩ - وسائل الاعلام :

تبه المجتمعون الى أن :

أ - بعضها تقدمه وسائل الاعلام في الوطن العربي يتعارض مع ما تنهيه المدرسة وذلك بما تشيع من العامة في الصحافة والمجلة والاذاعتين المسموعة والمرئية .

ب - الجو العام في بعض البلاد العربية يتسامح في الحفاظ على اللغة العربية بما يأذن به من رفع اللافتات والشعارات باللغة الاجنبية ، أو بتقديم اللغة الاجنبية على اللغة العربية .

لذلك فهم يوصون بأن يجتبع في ظل المنظمة العربية مؤتمر من التربويين واللغويين والمختصين بالاعلام ، لدراسة هذه الظاهرة ومعالجتها على الصعيد العربي .

٦ — اتحاد المجامع اللغوية العلمية العربية • ندوة تعليم اللغة العربية

في ربع القرن الاخير، عمان، ١٠ / ٣١ — ١٩٧٨ / ١١ / ٢ • القاهرة،

ص ٩١ — ٩٢ •

أجست الندوة بما يلي:

١ — العمل على التوسع في اعداد المعلمين اعدادا علميا وفنيا

لتدريس اللغة العربية تحقيقا للنهضة التي تسعى اليها •

٢ — العناية باعداد معلمين ذوي كفاية لتدريس الخط العربي •

ومنح الخط العربي الزمن الكافي في خطة الدراسة والعناية كذلك برسم الحروف

(الاملاء) •

٣ — الاشراف على لغة الكتاب المدرسي في جميع المواد ضمانا

لسلامة لغته •

٤ — تخير النصوص الادبية التي تمثل روح الامة وقيمها في جميع

مراحل التعليم العام •

٥ — البحث على تكوين الاناشيد والاغانى المدرسية بالعربية الفصيحة •

٦ — بحث جميع الادارات المدرسية والمدرسين على التنفيذ باللغة

الفصيحة في تدريس مختلف المواد وفي الحوار مع التلاميذ •

٧ — العمل على تقديم البرامج والمسلسلات في الاذاعات السموعة

والمرئية باللغة الفصحى في كل مجال يمكن استخدام هذه اللغة فهما .

٨ — اعداد الداعمين اعدادا لغيا لتجنب الاخطاء الانداعية وضبط المواد المقدمة في الانداعة المسموعة والمرئية بالشكل ضبطا كافيا وتجنبها للاخطاء اللغوية .

٩ — أن تعنى الصحف والمجلات بسلامة لغتها وأسلوبها فهما تنشره من مقالات وأخبار .

ب : على المستوى المحلى :

- ١ - مؤتمر تطوير التعليم، أسبوطه (نادى المعلمين) ٣١ يناير - ٢ فبراير ١٩٧١ . أسبوطه مجلس الاباء وقابضة المعلمين، مديرية أسبوط ١٩٧١ ص ١٢٠ - ١٤٠ .

أقر المؤتمر التوصيات الآتية :

أولا فيما يتعلق باعداد المعلم :

- ١ - اجتذاب العناصر الطلابية الممتازة للالتحاق بدور المعلمين والمعلمات .
- ٢ - تزويد دور المعلمين والمعلمات بالكفايات الممتازة علميا وتربويا لتقوم على تدريس المناهج بالطرق التي تكفل اعداد المعلم الذى يؤدى رسالته على خير وجه .
- ٣ - الاهتمام بتدريب المدرسين بدور المعلمين والمعلمات بتحديد معلوماتهم وخبراتهم .
- ٤ - معلم التربية الدينية واللغة العربية يجب أن يحاق على نسق خاص لتنهض رسالته ولهذا نرى اذماج المعاهد التي تعد مدرسى هاتين المادتين في معهد واحد ، ويشترط في طالبه أن يحفظ قدرا كافيا من القرآن الكريم يستوعب منهج المرحلتين الاعدادية والثانوية حتى يخرج ناضجا فاهما قادرا على أداء رسالته على مستوى جيد خلاق .

ثانيا : فيما يتعلق بالمرحلة الابتدائية :

١ - المناهج :

- ١ - ايجاز موضوعات القراءة بحيث لا يزيد الموضوع عن صفحتين على الأكثر حتى يتمكن التلاميذ من دراسة الموضوع في حصة أو حصتين .

٢ - التجديد في موضوعات القراءة بما يواكب التطور العلمي الحديث بلغة سهلة سليمة .

٣ - أن يهدف من مبادئ النحو الموضوعات التي لا تحقق هدفاً لها يساعد في ضبط الكلمات كالفنائر في الصف الخامس وما يحسب قد يرا من الاسماء الافعال .

٤ - أن يتوخى وضع المنهج سهولة الالفاظ والاساليب وأن يتجنب الالفاظ الصعبة والمعقدة .

٥ - الارتفاع بمستوى القطع المختارة في النصوص من الشعر العربي حديثه وقديمه والنثر العربي القديم الهادف وألوان الادب الاخرى الهادفة .

ب - المكتبات

١ - تزويد المدارس بالموظفات الحديثة حسب المستوى الفكري للمرحلة مع مراعاة الثقافة الوطنية والدينية وقصص البطولة العربية وذلك بزيادة الاعتمادات .

٢ - انشاء قاعدة عامة للمطالعة بكل قسم تعليمي .

٣ - أن تشمل خطة الدراسة حصصاً للقراءة الحرة .

٤ - الاهتمام بمراسة المجهود الشخصي وأن تكون ضمن مسؤوليات مدرسي اللغة العربية .

جـ - الكتاب المدرسى

أن تحتوى الكتب على بعض الاناشيد والتشيلات الهادفة

التي تخدم المناهج .

ثالثا : فيما يتعلق بالمرحلة الثانوية :

أ - المناهج

١ - لتطوير مناهج اللغة العربية في هذه المرحلة نرى أن يكون للمرحلة في كل صف كتابان أحدهما للادب والنصوص والنقد والبلاغة والنحو و
ثانيهما للقراءة الشاملة للموضوعات المتنوعة والموضوع الواحد - على أن تشتمل هذه الكتب على المصورات التوضيحية والخرائط والرسوم الشارحة للاماكن والمواقف المختلفة كما نرى أن يزود الطالب بأهم القضايا والذاهب الادبية المعاصرة حتى تخلق الطالب المتفتح المتذوق القادر على النقد الطليم .

٢ - لابد من زيادة حصة في جميع الصفوف لتسمع المجال

أمام المعلم والطالب وتمنح الفرص للدراسة والتحليل والاستيعاب .

ب - المكتبات :

العناية بالقراءة الحرة وفي مكتبة المدرسة بالذات على أن توضع

في الخطة الاسبوعية حصة للمكتبة لكل صف دراسي ، وفي جميع المراحل التعليمية

(والفنى) .

٢ - المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا - تقرير
مقدم الى السيد رئيس الجمهورية عن أعمال المجلس قسسى
دورته الرابعة • أكتوبر ١٩٧٦ - يوليو ١٩٧٧ •
القاهرة .

أصدرت لجنة اللغة العربية وسائل النهوض بها فى التعليم
العام فى هذه الدورة التوصيات الآتية :

أولا : الاطار العام :

١ - توصى اللجنة بأن تكون اللغة المستهدفة هى اللغة العربية
الصحيحة المبصرة فى متنها وقواعد ها وكتابتها ورسم حروفها ،
الوافية بمطالب العلوم والفنون ، المستجيبة للحضارة والملائمة
لحاجات الحياة فى العصر الحاضر .

٢ - تؤكد اللجنة دور اللغة العربية وأهميتها لا باعتبارها بمسادة
دراسية فحسب ، ولكن باعتبارها محورا للمعملية التعليمية
كلها فى مراحل التعليم العام وفى الجامعات والمعاهد
المليا ومحورا للتعليم الذاتى فى الحياة ومحورا للنشاط
فى المجتمع الكبير .

٣ - توصى اللجنة بأن تكون العناية فى تعليم اللغة العربية
بأركان النشاط اللغوى ، وهى التكلم ويقابله الاستماع ، ثم
الكتابة ويقابلها قراءة المكتوب .

وهذه الجوانب ينبغي أن يهدف إليها تعليم اللغة وتعليمها
في التعليم العام والجامعات ، بلا تفریط أو تقصير في جانب
منها على الإطلاق .

وتؤكد اللجنة أن تعليم اللغات الحية ينبغي له - على عكس
تعليم اللغات الميتة - أن يعنى عناية خاصة بأن يكتسب
التلميذ مهارات التكلم بلغة صحيحة وواضحة ، ومهارات الكتابة
بها ، ولا يجوز التفریط فيهما .

٤ - تؤكد اللجنة أن حديث المعلمين باللغة العربية السهلة الصحيحة
في جميع المواد - وفي حصر اللغة العربية والمعلوم الاجتماعية
والاحتفالات المدرسية خاصة - أمر بالغ الأهمية في اتقان
اللغة وفي تقويم الألسنة والأقلام ، بحيث يجد التلميذ نفسه
في جو ثقافي بلغة واحدة ، ولا يشعر بعزلة حصر اللغصة
العربية فيتحرق منه هذه العزلة في باقي المواد والمناسبات
الثقافية .

٥ - تؤكد اللجنة دور وسائل الاعلام المختلفة في الحياة اللغوية
وأهميتها في جعل اللغة العربية مألوفة في الاستخدام الحسي
تحدثا واستماعا ولذا ينبغي العناية بالأداء اللغوي في الصحافة
والاذاعة والتلفزيون وترى اللجنة ضرورة أن تلتزم وسائل الاعلام
في مصر باستعمال اللغة العربية السهلة الصحيحة السليمة
تناسب المستمعين والقارئ جميعا ، وذلك في كل أنواع
الصحف والمجلات والمطبوعات ، وفي كل البرامج السمعية والمرئية

على النحو المتعارف عليه في الاذاعات الاُربية وأكثر أذاعات
الدول العربية * لأن وسائل الاعلام أداة خاصة من أدوات
التعليم اللغوى .

ثانيا : النحو والمهارات اللغوية :

١ - تؤكد اللجنة أن النحو في التعليم العام ليس غاية في ذاته
بل هو وسيلة تخدم العملية التعليمية اللغوية * فينبغى
أن نأخذ منه القدر اللازم الذي يعصم الألسنة والأقلام .

٢ - تؤكد اللجنة أنه ينبغى التركيز على المهارات الأساسية نفسى
تعليم اللغة أما تعليم قواعد النحو والأمل* والבלافة فينبغى
النظر إليها على أنها وسائل لتحقيق أهداف تعليم اللغة
العربية * فوظيفة النحو مساعدة المتعلم أو القارئ على نقد نفسه
حين يقرأ أو يكتب أو يتحدث أو يستمع * وساعدته كذلك على تمييز
الصحيح من الخطأ .

وقد أثبتت التجارب أن المعرفة النظرية لقواعد النحو ضئيلة
القيمة في تقويم الألسنة والأقلام وأن التدريب المتصل من
طريق التحدث بلغة سليمة وقراءة الألسان الصحيحة هو
طريق اكتساب اللغة الصحيحة .

٣ - ترى اللجنة أن يبدأ تعليم اللغة في المرحلة الأولى بتدريب
الأطفال على اللغة منطوقة ومسموعة ثم يدخل الى جانبها

•
تعليم اللغة البصرية المكتوبة قراءة وفهما وتوسعا في الفهم •
ونطقا واداء • جهريا وكتابة وتدريبها على صحة الكتابة وطلسى
رسم الحروف • ثم يدخل الاملاء • • ويضاف التدريب على
بعض قواعد النحو والالهام ببعض هذه القواعد في نهاية
المرحلة الاولى • • ابتداء من الصف الرابع وذلك بهدف
الاستخدام اللغوى الصحيح •

٤ - توصي اللجنة بالاعادة من صحيح لغة الخطاب عند الطفل
حرصا على التدرج الى الفصحى • وتدريب التلميذ
على العناية بالمعاني وطلاقة التعبير واقتناء الثروة
اللفظية وخاصة أن هناك عناصر مشتركة كثيرة بين الفصحى
ولغة الخطاب في التراكيب وهندسة الجملة والثروة اللغوية
وبلاغة التعبير تصلح نقطة بدء لتعليم لغتنا العربية في
المراحل الاولى من التعليم •

٥ - ترى اللجنة أن يركز في تعليم النحو في الصفوف الرابع
والخامس والسادس من المرحلة الاولى ابتداء على التدريبات
المكثفة الهادفة الى أن يكتب التلميذ المهارة في استخدام
الصيغ الصحيحة وأن تكون الجملة العربية الصحيحة في
سهولة ويسر •

٦ - ترى اللجنة أن تهتم دراسة النحو بنهاية المرحلة الإعدادية
او في العام الاول من المرحلة الثانوية • وأن يحدث توازن بين

تعليم القواعد والتدريبات الالهربية من جانب والتدريبات
الاجابية أو التركيبية من الجانب الآخر .

٢ - ترى اللجنة أن تستمر التدريبات النحوية حتى نهاية المرحلة
الثانوية ، مع تزويد مكاتبات المدارس والفصول بما يناسب
الطلاب من الكتب النحوية المناسبة التي يرجع اليها الطلاب
عند الحاجة .

٣ - تيسير الكتابة والاملاء :

١ - بحثت اللجنة موضوع تيسير الكتابة العربية نظرا الى الصعوبة
التي يواجهها النشئ في تعلم القراءة والكتابة في المراحل
الاساسية الاولى من التعليم لوجود صور متعددة للحرف
العربي وضرورة العمل على تيسير ذلك ، ونظرت اللجنة في
الجهود الفردية لدراسات الصحف العربية وبعض دور النشر
العربية في تقديم صور مبسطة للحرف العربي للطباعة ، واطلعت
اللجنة على ماتم في التجربة الميدانية التي يقوم بها
الآن - الجهاز العربي لمحو الامية وتعليم الكبار ، في تيسير
الكتابة العربية ، وناقشت أسس هذه التجربة .

وتوصى اللجنة بدعم هذه التجربة باعتبارها جهدا ايجابيا
تدو تيسير الكتابة العربية وتيسير تعلمها ، وترى اللجنة أن هذه
التجربة الميدانية اذا ما أسفرت عن نجاح في تعليم النشئ

الجد يد القراءة والكتابة في سرعة ودقة ويمر فأنها تكون قد أسهمت في إزالة ما يعانيه العاملون في الميدان التيسوي في هذا الموضوع .

٢ - ترى اللجنة أن أية محاولة لتيسير الكتابة العربية ينبغي أن تحرص على الصورة الواحدة للحرف العربي في مختلف مواقعها قدر الامكان * وأن يحتفظ لهذا الحرف الموحد الصورة بجوهر الحرف العربي مع ملائمة لمقتضيات الطباعة الحديثة وأن يحتفظ الحرف العربي بما يتسم به من جمال * بحيث لا تباعد الصورة المقترحة للحرف بين القديم والجد يد .

٣ - ترى اللجنة أنه من الضروري تيسير لقواعد الإملاء وتوجيهاً سهلاً أن تراعى قرارات جميع اللغات العربية بالقاهرة في موضوع الإملاء خاصة ما يتعلق برسم الهمزة .

ومن المفيد أن تعد ملحق بكتاب النحو والقراءة يضم قوائم بالكلمات ذات الهجاء الذي يشكل على التلاميذ والطلاب حتى تتحول القاعدة الى ممارسة يمكن أن تستوعبها الذاكرة البصرية للتلاميذ من صعوبة .

رابعاً : المعاجم :

١ - توصي اللجنة بشروط إعداد معجم لغوي عصري يناسب التلاميذ .
ولما كان مجمع اللغة العربية بالقاهرة يقوم بإعداد المعجم الوجيز
فإن دعم مشروع هذا المعجم من شأنه أن يحقق الهدف المنشود
ولذا ترى اللجنة ضرورة أن يقوم تعاون بين مجمع اللغة العربية
بالقاهرة والمجلس القومي للتعليم في التخطيط والتمويل لهذا
المعجم حتى يتم إنجازه على النحو المنشود في وقت مناسب .

٢ - توصي اللجنة بإعداد عدد من المعاجم المصورة ذات المستويات
المختلفة يشتمل كل منها لوحات ترسم فيها الأشياء المادية مع اسمائها
العربية .

وينبغي لأعداد هذه المعاجم جمع التسميات المختلفة المستخدمة
في الأقطار العربية ثم تفصيل التسمية العربية لتكون هي الكلمة
المقترحة .

ويمكن الاستفادة في هذا العدد من المعاجم التي أصدرتها مؤسسة
"دودن" لعدد من اللغات الأوروبية .

٣ — المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا • تقرير مقدم الى السيد
رئيس الجمهورية عن دورها السابقة • أكتوبر ١٩٧٩ — سبتمبر ١٩٨٠ •
القاهرة ص ٧٠ — ٧٢ •

أصدر المجلس فى هذا مائدة التوجيهات الاتية:

١ — وضع النظم والمعايير وانها الاجهزة اللازمة حتى تكون لغة
المطبعة ولغة اجهزة الاعلام ودور النشر فى جميع المناسبات هى اللغة العربية
الصحيحة وذلك يقضى على ظاهرة الانحراف فى الاداء اللغوى والخروج على
القواعد وتحريف الالفاظ والمعارف •

على أن تعد البرامج الجادة لاختيار العاملين من ذوى الالمنة
المستقيمة الواضحة ولتدريب من يحتاجون للتدريب فى هذا المجال ولاستخدام
اللغة العربية السليمة السهلة حتى تكون مفهومة للمواطن العادى وحتى تكون
معاونة له على الارتقاء بلغته فى حياته اليومية •

٢ — الدعوة الى أن يهتم المتحدثون والخطباء والمخاضون نفس
الاجتماعات العامة ومن خلال وسائل الاعلام باللغة العربية السليمة على أن يهتموا
بمنها • اللغة ونقاها من كل تحريف ينال سلامة أسولها وقواعد ها • ويسر رؤفها
وجمالها •

٣ — أن تتخذ الهيئات المشرفة على التعليم على اختلاف مستوياته
وفى جميع المناسبات كل الوسائل لنقل لغة التلميذ من لغة التخاطب الدارجة
الى اللغة العربية الصحيحة •

٤ - أن يتحدث المدرسون على اختلاف تخصصاتهم في أثناء عرض الدروس مع التلاميذ باللغة العربية الصحيحة ما أمكن ذلك حتى يكونوا قدوة لتلاميذهم ، ولطبيهم أن يشجعوا تلاميذهم على التحدث باللغة الصحيحة حتى يرتفع مستواهم فيها تدريجياً ، وأن تراعى سلامة اللغة في الكتب التي توظف للطلاب في المواد الدراسية غير اللغة العربية .

٥ - أن يقوم جميع اللغة العربية بنشر ما توصل اليه من قواعد لتيسير الاملاء ، وأن تتخذ أجهزة وزارة التربية والتعليم والأجهزة الاخرى الاجراءات المناسبة لتكون تلك القواعد ضوابط موحدة يلتزم لها في المدارس وفي الكتب وفي الصحف وفي المكاتبات وفي دور الحكومة ودور النشر والطباعة .

٦ - الاهتمام بتدريب التلاميذ على النطق الصحيح وأن يكون ذلك أساساً في تفهم التلاميذ أثناء المطالعة وغيرها .

٧ - يستحسن عدم تدريس قواعد النحو في المرحلة الابتدائية كعادة مستقلة ، بل تكون خلال مناقشات القراءة والمطالعة على أن يتدرب عليها التلاميذ في أثناء القراءة مع اعطائهم بعض الضوابط تدريجياً .

٨ - أن تعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة من أهم الاسباب التي تؤدي الى ضعف مستوى الاطفال في اللغة العربية ، فيجب أن يقتصر على الطفل في المدرسة المهارات الاساسية في اللغة القومية أولاً ، ولا يبدأ بتعليم لغة أجنبية الا بعد استيعاب أساسيات اللغة العربية .

١ - أن ينشأ مركز قووي لتطهير تعليم اللغة العربية يكون في مستوى يليق بها أسوة بمراكز تطهير تدريس بعض اللغات الأجنبية وتطهير تدريس العلوم ويكون من أهدافه :

أ - دراسة واقع تعليم اللغة العربية واقتراح الحلول المناسبة .
ب - تطهير تعليم اللغة العربية من حيث المناهج الدراسية وطرق التدريس وتوزيعها على المراحل الدراسية وصنوف كل مرحلة .

ج - الاسهام في وضع سياسة اعداد متخصصين في تعليم اللغة العربية من معلمين وقيادات .

د - اجراء البحوث اللازمة لعلاج مشكلات تعليم اللغة العربية في مختلف صورها ومستوياتها .

هـ - تجميع بحوث اللغة العربية من جميع اللغة العربية واتحاد الجامعات اللغوية والجامعات وجعلها متاحة للباحثين والمستفيدين .

و - وضع السياسة اللازمة لترقية المستوى اللغوي لجمهور المواطنين .
ز - التأثير المتبادل بين تعليم العربية وتعليم لغة أجنبية في مختلف الاعمار والمراحل .

ح - تيسير الحروف والتقليل من صورها بما يحفظ لها جمالها وما لا يبعدها عن الاتصال بالتراث وذلك للاهمية البالغة في اقتصاديات الطباعة واقتصاديات تعليم مبادئ القراءة والكتابة ولدخول عالم الاتصال الملقى واللاسلكي والعالم الادبغة الالكترونية وغير ذلك مما تقتضيه مواكبة التقدم

بصورة عاجلة وطلحة، وقتنظيمه ضبط الجهود الفردية
المتعددة التي تحتاج الى تنسيق وضبط قبل فوات الاوان .

١٠ - أن توجه العناية الى أدب الاطفال فتجرى البحوث لمعرفة
ميل الاطفال ومعرفة ما يجتذبهم موضوعا واسلوبا وأدبا، لتشجيع الاطفال
والمعلمات والامهات على ارتياد هذا المجال ، فما زالت المكتبة العربية فقيرة
تحتاج الى المزيد من الكتب المشوقة، رغم ما نرى التراث من ثراء صالح لأدب الاطفال
وهو أمر أعاد من الغرب .

١١ - توجيه الجهود لاعداد المعاجم المصورة الحديثة الملائمة
لأختلاف المراحل والاعمار .

ثانيا : المقترحات
=====

يتطلب أن أُنْدم في نهاية هذا البحث طائفة من المقترحات
في مواجهة ما سبق أن أبرزت من مشكلات ، رجا ، أن تعين في إعطاء
اللغة العربية — واللغة عنوان ثقافة المجتمع وحضارته — نغما جديدا
يحقق لها السير في الظليعة استجابة لقولة حافظ ابراهيم علي
لسانها :

فلا تكلوني للزمان فانني أخاف عليكم أن تحين وفاتي

١ - فيما يتعلق بالمادة العلمية :

أ - تميز اللغة العربية بالاعراب :

- ١- النظرة الى تعليم قواعد النحو على أنه ليس غاية في ذاته ، وإنما هو وسيلة فقط لتقويم اللسان والقلم .
- ٢- تهذيب مناهج النحو بالوقوف عند دراسة أبواب النحو الوظيفية^(١) حتى لا نلغى الطلاب دراسة مصطلحات تقليدية لا جدوى فيها .
- ٣- اختيار موضوعات النحو في كل مرحلة تعليمية وفق مستهجات نمو التلاميذ ، ووفق حاجتهم المعرفية المرتبطة بالحياة العملية .
- ٤- الاستفادة مما دعت اليه المؤتمرات في مجال تيسير النحو ، والتي عقد منها : (٢)

المؤتمر الثقافي العربي الأول . لبنان عام ١٩٤٧
ومؤتمر مئتي اللغة العربية للمرحلة الإعدادية . القاهرة عام ١٩٥٧

ومؤتمر كلية دار العلوم . القاهرة . عام ١٩٦١
ومؤتمرات وزارة التربية . أعوام ٦٤ ، ٦٨ ، ١٩٧٥
والمؤتمر التاسع لاتحاد المعلمين العرب . الخرطوم . عام ١٩٧٦

(١) سيرد تفصيل ذلك خلال الحديث عن المنهج .

(٢) محمد عبد القادر أحمد . طرق تعليم اللغة العربية . مرجع سابق ص ١٨٦

وقد أجمعت هذه الموجهات على :

- عدم التعمد للاعراب التقديري ، ولا للاعراب المحلى فى المفردات ،
والجمل ونفاية ما يعرف التلاميذ من هذا الباب أن من الكلمات
ما يتغير آخره ، وأن منها ما لا يتغير آخره ، ولا يثمر مرادف كـ
أن العلامات الفرعية نائبة عن العلامات الأصلية •
- السكوت عن تقدير الضمائر الأفعال ، كما سكت النحاة عن تقديرها
فى الأسماء المشتقة ، ولا تدر المتعلقات المحذوفة للظرف أو الجار
والجور •
- يقتصر فى اعراب المضارع على قولنا (مجرور بالاضافة) ولا تذكر
كلمة مضاف اليه •
- يقال فى اعراب اسم كان مبتدأ مرفوع ، وفى خبرها خبر منصوب بكان ،
ويقال فى اعراب اسم ان منصوب بان ، وفى خبرها خبر مرفوع •
- لاتعطى تعاريف ويكتفى فى المصطلحات بما يشار اليه فى منهج
كل فريقة •
- يقتصر فى الاعراب على وظيفة الكلمة فى الجملة وحكمها الاعرابى من
غير تأويل •

- - الاستناد من جهود مجمع اللغة العربية فيما قام به من دراسات
خاصة بتيسير قواعد النحو ، ومن ذلك مثلاً : (١)
- جمع التكمير سماعي ، والمجمع أقر قواعده •
- اسم الآلة يصاغ من الفعل الثلاثى المتعدى ، والمجمع أقر صوغه
من الثلاثى مطلقاً ثم هو على ثلاثة أوزان ، والمجمع أقر له
أربعة فوق الثلاثة •

- اسم التفضيل شروطه سبعة ، والمجمع اكتفى بنصفها ، وأسقط ثلاثة منها كاملة ، وأسقط من رابع قيد اثنين .
 - صيغ البالغة المشهورة سماعية ، والمجمع أقر قياسية بمحض المشهور وغير المشهور .
 - العدد المضاف يجب تعريفه إذا عرف المضاف إليه ، والمجمع أقر اضافته معرظاً ، وإن كان المضاف إليه نكرة ، مثل الألف كتاب .
 - النسب إلى الجمع يرد إلى مفرد ، والمجمع أقر أن ينسب إلى الجمع للتمييز .
 - تصغير ما ثانية يا ، أصلية بابقاء الياء ، مثل عينة ، والمجمع أجاز قلب الياء واواً نقول : عينة .
- فلاهمية هذه الدراسات أرى ضرورة عقد صلة بين وزارة التعليم ومجمع اللغة العربية لتحقيق أقصى درجة ممكنة من الانتفاع ببحوث المجمع في مجال تيسير النحو .

ب - صعوبات قرائية وكتابية تتعلق بحروف اللغة :

- ١ - الاستفادة من التجارب والبحوث التي تكون قد تمت في البلاد العربية فيما يتعلق بتيسير الكتابة العربية بين الكبار والصغار .
- ٢ - دراسة المجهودات التي بذلها مجمع اللغة العربية بالقاهرة بشأن محاولة تحسين كتابة الحروف العربية والابتكار في ذلك لتيسير القراءة الصحيحة والتي بدأت منذ عام ١٩٣٨ ، وانتهت في عام ١٩٦١ إلى الهبوط بصور كتابة الحروف العربية السيست وستين صورة .

٢- النظر في تجربة تيسير الكتابة العربية التي أجريت في ظل
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واشترك فيها ، وأشرف
عليها لجنة من المتخصصين في اللغة العربية والتربية —
رجال المجمع اللغوي بمصر ووزارة التربية والتعليم بغية اختصار
صور الحروف العربية الى أقل عدد ممكن هو ٣٢ صورة لكل
الحروف الهجائية في مختلف مواقعها من الكلمة .
وقد أجريت هذه التجربة بقرى المعتمدية ورك الخيام في
الفترة من يونيو ١٩٧٥ — الى إبريل ١٩٧٦ بين الكبار
(١٦ — ٤٥) ، ولت نتائجها على أن صور الحروف الاثنين
والثلاثين التي اقترحتها هي أقرب الصور وأكملها .

ونظرا لأهمية وخطورة الوقوف على شكل نهائي يتعلق بتيسير الكتابة
العربية ، فهي ملك لجميع الناطقين والكتّابين بها ، أرى ضرورة
القيام بالدراسة الواعية لنتائج هذه التجربة — بعد الاطلاع على
المحاولات السابقة عليها — وإعادة تجربتها في عدة بيئات مختلفة .
وانما يلي نموذج لصور الحروف الاثنين والثلاثين التي قدّمها تلك
التجربة :

أ ب ت ث ج ح د ذ ر ز
س ص ض ط ظ ع ف ق ك ل م
ن ه و لا ي ي .

٤- دراسة ما وافق عليه المجمع اللغوى بالقاهرة بشأن تيسير كتابة بعض الحروف من الناحية الاملائية مثل قواعد رسم الهززة والنظر في المشكلات الأخرى - فقد انتهى مؤتمر مجمع اللغة العربية عام ١٩٦٠ الى قرارات ميسرة تيسيرا لا بأس به ، ويتناول هذا التيسير الهززة في أول الكلمة ، وفي وسطها ، وفي آخرها . (١)

ج - القصور عن ملاحقة التطورات الحديثة :

نشر انتاج المجمع اللغوى بشأن ما وضع من الفاظ للمصطلحات الحديثة ولجميع الجوانب الحضارية المتعددة المجالات ، وكذلك الاعلان عما اتخذ من قرارات منظمة تتعلق بهذه الموضوعات ، كى يستفيد منها المعلم ويقى عليها - ان أمكنه ذلك - والتالى تنتقل هذه الفائدة الى التلاميذ .
ومن هنا تبرز الضرورة الملحة فى عقد صلة بين وزارة التعليم ومجمع اللغة العربية فى سبيل تطوير تعليم اللغة .

(١) محمد شوقى أمين . الكتابة العربية . القاهرة . دار المعارف
بصر ١٩٧٧ ص ٢٤

٢ - فيما يتعلق بكل من :

أ - الضهج ب - المعلم ج - التلميذ

١ - الضهج :

الأهداف :

يجب أن تعاد صياغة الأهداف التعليمية للغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة على ضوء تقييم المحاولة التي تمت بهذا الشأن فيما يتعلق بمرحلة التعليم الأساسي .

بحيث تكون هذه الصياغة :

- ١- واضحة في تحديد المراد بدقة في التعبير ، ليسهل تحديد التقويم المناسب لقياس مدى تحققها .
- ٢- متمثلة بالواقع من : بيئة محلية ، ومناخ مدرسي بكل جوانبه .
- ٣- متصلة أيضا بحاجات التلاميذ ، ومراعية لما بينهم من فروق .
- ٤- ملازمة للظروف المتغيرة محليا ، وعالميا .
- ٥- مرنة بحيث تكون قابلة للتعديل وفقا للظروف المتغيرة نفس محيط التربية .
- ٦- متدرجة في مختلف مراحل النمو وفق المستويات التعليمية المختلفة .
- ٧- شاملة لجميع جوانب السلوك :
المعرفي - الوجداني - المهارى .
فعلى سبيل المثال يتحقق :
الجانب المعرفي في : التعرف على قواعد النحو ، في شرح

المفردات اللغوية في دروس : القراءة

والنصوص .

والجانب الوجداني في : إثارة الاحساس ، ومحت العاطفة

خلال دروس : النصوص والبلاغة والقراءة

والقصص .

والجانب المهارى في : القدرات العملية في دروس : التعبير

والاملاء والخط .

٨- مراعية الجانب الاجرائى في صياغتها من حيث :

- بد * الصياغة بفعل محدد .

- جعل محورها الأداة المتوقعة من التلميذ .

- تضمين الهدف العوامل المساعدة على تحقيقه .

- تأكيدها على نواتج التعليم المهمة ، والناسبة لمستوى

التلميذ ما يمكن تحقيقه .

تحديد الأهداف على أساس على يمكن من الاستجابة الى ما تهدف اليه التربية الحديثة بصفة عامة وهو ما يجب أن يتعرف عليه ، وممكنا على تحقيقه جميع المعلمين في الميدان التعليمى ، حيث أن عدم الاهتمام بالأهداف قد أدى الى انفصال المحتوى الدراسى عما هو مرغوب في تحقيقه ، ويظهر هذا بوضوح في رغبة المعلمين في تغطية المقرر من خلال الكتاب المدرسى فحسب ، مما يحد من فاعلية وجدوى العملية التعليمية .

ولذا يجب توجيه أنظار التلاميذ دائما الى المراد تحقيقه اثناء تدريس المادة كي ينشطوا ذاتيا نحوه .

دراس من خلال كتاباتهم وأحاديثهم ، لبناء
محتوى منهج النحو بما يواجه هذه الأخطاء .

- تحديد الكلمات الصعبة كتابة لدى تلاميذ كل مستوى
دراس لرسم محتويات مناهج الاملاء على ضوءها .

٤ - ان تسهم المحتويات في بناء ثقافة عصرية بوصول التلميذ بأحدث
ما في عصره ، وأنقى ما في تراثنا التاريخي .

٥ - ان تبني محتويات اللغة على أساساتها جميعها المجال التعليمي
للتربية اللغوية والفكرية والتذوقية للمتعلمين ، بجانب
الهادي الاجتماعية والقومية الأخرى .

٦ - ربط المحتويات اللغوية بلغة العصر ، وما يستخدم للتعبير
عن مظاهر الحضارة الحديثة - يمكن الاستفادة فيما يتعلق
بهذا الجانب الأخير بما يبذله المجمع اللغوي من جهود علمية
في هذا الشأن - على أن يقترن ذلك بما يربط التلاميذ
بتراثنا العربي ، وما يشوقهم اليه .

٧ - أن يسهم المحتوى بتعريب في التشجيع على التعليم الذاتي ،
وذلك بأن يتم المحتوى بالمرس الجيد الدقيق ، والتشويق
نحو الاستزادة من المعارف والمعلومات ، على أن يقترن
ذلك بالإشارة إلى بعض المراجع التي يمكن اللجوء إليها .
وفيما يلي عرض للمقترحات الخاصة بكل فرع :

فيما يتعلق بالقراءة :

- ١ - عرض محتواها بأسلوب أدبي ، أو علمي ، أدبي ، مع الاقتصاد ما أمكن في استخدام الأساليب الاصطلاحية التي تصلح للمواد الأخرى .
- ٢ - أن تكون حية جذابة ، تغيد التلاميذ ، ملائمة لهم ، تحقق مفهوم القراءة بألوانه المتعددة : التعرف على الكلمات والقدرة على نطقها - الفهم النقيد - حل المشكلات - الاستمتاع بالقراءة .
- ٣ - بناءها على معجم التلميذ في كل صف دراسي .
- ٤ - أن ترتبط بالبيئة المحلية ، والعربية ، والتجارب العالمية ، وأن تكون وثيقة الصلة بما يدرس في المواد الأخرى .
- ٥ - أن تشتمل على نماذج من روائع أدبنا القديم والحديث .
- ٦ - أن تضاف محتويات جديدة ملائمة للتغيرات والمناسبات على هيئة ملاحق .

فيما يتعلق بالنحو :

- ١ - الاستفادة مما أجمعت عليه الموجهات العربية والمجمع اللغوي خلال دوراته بشأن ما يتعلق بتعليم النحو ، وعرض وجهات النظر المتطورة في هذا المجال وقد سبق ذكر ذلك خلال عرض المقترحات

- الخاصة بشأن تميز اللغة العربية بالاعراب .
- ٢ - بناء محتويات النحو على ماله صلة بالجانب الوظيفي وذلك بإجراء دراسات لمعرفة أخطاء التلاميذ الشائعة في مراحل التعليم ، وتصنيفها ، للافادة من نتائج تحليل هذه الدراسات في وضع مناهج تلائم كل صف تعليمي وذلك بتعدد عن الترتيب التقليدي لمنهج النحو الحالي ، وتقديم للتلاميذ ما يحسون فعلا بالناجاة الى معرفته وإلى ما يصحح أخطاءهم .
- ٣ - قسّم محتويات النحو على الموضوعات الأساسية المتعلقة بشبه الثلمات وتأليف الجمل وعلية . فمن الممكن حذف بعض الموضوعات مثل :
- حروف الجر الزائدة - أسماء الأفعال - الأوجه النقدية للاعراب .
- ٤ - تجميع الموضوعات ذات العلاقة الواحدة ففسي أبواب مستقلة مثل ما يتعلق بالمفاعيل ، لا مكان التمييز بينها .
- ٥ - تخصيص وقت لدراسة النحو في كل من المصنفين الثاني والثالث التانيين ، وذلك يتيح فرصة لاعادة توزيع المحتويات بين المرحلتين الأعدادية والثانوية بشكل أكثر تسهيرا على التلاميذ .

- ٦ - إعادة النظر في ما يتكرر تدريسه في منهجى النحو والبلاغة في المرحلة الثانية كهدف المتدأ والخبر ،
لقصير تعليمه على فرع منهما (النحو والبلاغة) .
- ٧ - أن يستهدف المحتوى معالجة اثر القواعد النحوية في المعنى وفيما يتعلق بارتباط الالفاظ والمعارف بعضها ببعض عند آدائها لمعانيها .
- ٨ - أن يعرض المحتوى بطريقة تسهم في تنمية الجانبين اللغوي والفكري لدى التلاميذ ، مع ملاحظة ذلك لمستواهم .

فيما يتعلق بالتمهيد :

- ١ - التخطيط لمحتويات النشاط اللغوي لمجال التمهيد بما يتلاءم مع كل مستوى تعليمي عن طريق الدراسات الميدانية .
- ٢ - العناية بابرار جانب التعبير الوظيفي الذي يشمل كتابة التقارير والرسائل والتعليقات والتعرفات .. وما الى ذلك .

فيما يتعلق بالاملاء والخط :

- ١ - اعداد محتوى يتعلق بالاملاء والخط لتدريسهما في المرحلة الثانية ، اوعلى الاقل اعداد مذكرتين خاصتين بهذين الفرعين لتوزعهما على طلاب هذه المرحلة .

هذا مع ضرورة اعداد محتوى للاملاء والخط يلائم
الصف الثالث الاعدادى لتدرسه فى هذا الصف ،
وأىضا مذكرة مهيرة تشمل قواعد الاملاء ، وتناسب
تلاميذ المرحلة الاعدادية لتوزيعها عليهم .

٢ - التخطيط لمحتوى الاملاء يجب أن يقوم على
دراسات ميدانية للتعرف على ما يحتاج التلميذ
الى تعلمه املائيا فى كل صف دراسى .

٣ - ملازمة نماذج الخط لمستوى المتعلمين من الناحيتين
اللغوية والفكرية ، فلا تُجمع بلا انتقاء .

٤ - الافادة بما وافق عليه المجمع اللغوى خاصة بقواعد
رسم الهمزة ، وتوجيه الجهود الجادة نحو
التناسط حول بياض المشكلات الأخرى المتعلقة بقواعد
الاملاء .

فيما يتعلق بالدراسات الأدبية :

١ - بناء محتويات المنهج فى المرحلة الأولى على اساس
معرفة التلميذ اللغوية ، وحاجاته النفسية .

٢ - أن يشمل المحتوى فى المرحلة الاعدادية ما يهدف
الى تحقيق التربية الخلقية والنزعة الجمالية من
خلال نصوص مختارة لمختلف العصور .

٣ - تحديد نقطة البدء فيما يتعلق بدراسة الأدب فى
المرحلة الثانية : العصر الجاهلى أم الحديث
أم نماذج مختلفة ، عن طريق دراسات ميدانية
على النحو المشار اليه سابقا .

- ٤ - أن يتضمن المحتوى عرض نماذج أدبية مكتملة ، ومثلة لظواهر متعددة : أدبية - ثقافية - اجتماعية
- ٥ - الاهتمام بأن يشمل المحتوى ما يلي :
 - نماذج تعرف التلاميذ بوطنهم المعري والاسلامي .
 - ألوانا من الفنون توجد في المجتمع ، ولا يعرف الطالب عنها قدرا كافيا من المعلومات
 - مشمل : يوميات الأدباء - التشكيلات - الموضوعات الفكرية ذات الصبغة الأدبية كقصة ابن خلدون .
 - عقد المقارنات والموازنا الأدبية بهدف تدريب الطلاب عليها ، وتنمية التدقيق ، وترسيخ المعلومات .
 - فن الخطابة في العصر الحديث ، فهذا اللون - مع أهميته - تقف دراسته عند نهاية الصف الثاني الثانوي ، والا وكفى أن يستكمل الطالب دراسته عن تطور هذا الفن فهو لم ينعدم في العصر الحديث .
- ٦ - تقديم موضوعات البلاغة ذات الصلة على هيئة وحدات كالمقابلة والتورية فهما يتصلان بالجانب الممنوي .
- ٧ - أن يشمل محتوى البلاغة جانبها من الاهتمام بإبراز العوامل المؤثرة في الأدباء كالنواحي النفسية

والاجتماعية وفيهما • لا مكان
تفسير الظواهر التي تبرز من خلال
دراسة انتاجهم الأدبي • ولتدريب
الطلاب على ذلك •

٨ - ان يتجه هذا المحتوى - دائما - الى
تقديم نماذج تجمع بين اصح القديم
والحديث فيما يتعلق بمنهج المرحلة الثانوية •

طريق التعلم:

فيما يتعلق بالقراءة:

- ١ - مراعاة تحقق الابعاد التي شملها تطور مفهوم القراءة:
التعرف على الكلمات - النطق - الفهم - النقد -
حل المشكلات - الاستنتاج بالقراءة *
- ٢ - التدريب على تطوير طريقة القراءة للهدف منها ، ولطبيعة
المادة القروية *
- ٣ - العمل على تأكيد الصلة بين موضوعات القراءة ، وبين موضوعات
المواد الاخرى ، عملاً على تمثيلها *
- ٤ - مراعاة مبدأ التدرج باليد * مع التعلم بما يستطيع قرائه أولاً *
- ٥ - الانتقال بتعليم القراءة من الاقتصار على الجوانب الالية الى
العناية باكتساب المهارات والقدرات الفكرية والتذوقية ، وتنميتها
تنمية مستمرة *
- ٦ - اكساب التلاميذ القدرة على القرائين : الجهدية ، مع النطق
الصحيح للكلمات وتمثل المعنى ، والاهامة : على أن تكون بسرعة
مناسبة فهم للأفكار الرئيسية والفرعية خاصة في المراحل الدراسية
المتقدمة *

٧ - أن يكون قياس مدى تقدم التلميذ في مجالات القراءة بالنسبة له وليس بالنسبة لغيره .

٨ - تحديد مستوى التلاميذ بالنسبة للمعارف والمهارات التي اكتسبها بهدف التعرف الى ما يحتاج منها الى تدريب وتنمية ومن المهارات الرئيسية التي يجب الاهتمام بها نفس هذا المجال :

- الاستماع :

* ان الحاجة الى تعليم مهارة الاستماع تنشأ من عدة اعتبارات منها خطأ الظن بأن هذه المهارة تنمو مع الطفل بشكل طبيعي بمجرد أن له أدنين وإن القياس الذي يقوم هنا هو أن الطفل يحتاج الى من يعلمه المشي بالرغم من أن له رجلين ومنها أيضا ما أثبتته البحوث العلى في احدى الدراسات من أن معظم الناس يستوعب ٣٠% فقط مما يسمعه كما أثبت ان معظمنا يتذكر أقل من ٢٥% مما يصل الى أذنيه . (١)

ولذا وجب البدء بالاهتمام بهذه المهارة منذ المرحلة الاولى ، كى يعتمد التلميذ عليها في مراحل التعليم التالية وذلك بالاكتمار من المواقف التي تتطلب استماعا وانتباها ثم مناقشتهم بطرق متعددة للوقوف على مدى حسن استماعهم مع توجيههم الى أهمية ذلك في الحياة بصفة عامة .

(١) محمود رشدي خاطر ، وآخرون . طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة مرجع سابق . ص ١٦٥ .

— السرعة :

وهذه المهارة تفيد في ملاحظة ما تخرجه المطابع من أخطاء
شقي من العلوم والمعارف، يمكن تدريب الطلاب عليها بدءاً من
المرحلة الإعدادية، بتعميدهم على القراءة الخاطفة للفهارس وقائمة
المحتويات، وتصفح الكتاب بسرعة لمعرفة موضوعه، مع ملاحظة أنهم
لا يستطيعون الوصول إلى ذلك إلا بعد تدريبهم على كيفية
استنباط الأفكار الرئيسية، وربطها ببعضها ببعض، وتكوين وحدة
فكرية متصلة .

— الفهم :

يعتبر الفهم غاية من غايات القراءة، وعليه تتوقف مدى السرعة نفس
القراءمين الجهرية والعامة، وأيضاً درجة الاندفاع من المادة
المقروءة، والقدرة على تحليلها .

وان هدف المعلم من كل ما يقوم به من خطوات خلال درس القراءة
من : تمهيد ، وقراءة، وشرح، ومناقشة ما هو الا افهام التلاميذ
المادة المقروءة بمحاولات متعددة . ولتحقيق هذه المهارة يجب
أن تكون المادة المقدمة للتلميذ ملائمة لمستواه الزمني، والعقلي
متدرجة معبها، وأن تكون طريقة معالجة هذه المادة تتسم بالتركيز
على المعاني الرئيسية ومناقشتها والتعرض للموضوع من كل جوانبه
اللغوية والادبية والثقافية العامة، وأن يكتسب التلاميذ العادات
الخاصة بالفهم من حيث التعرف على مفاهيم الالفاظ والتراكيب
والبحث عن المعاني .

٩ - تنميط قبول التلاميذ للقراءة والاطلاع، بتشجيعهم على القراءة الحرة، وربط موضوعاتها بأعمال التقويم والامتحانات، وفيما يلي طائفة من وسائل الترغيب في القراءة والتشجيع عليها :

- اشباع حاجات التلاميذ ورغباتهم عن طريق القراءة فإذا ما ظهرت حاجتهم الى التعرف على الظروف المحيطة بالمجتمع أو الى استقصاء موضوع معين، أو الى نقد ظاهرة اجتماعية وجب على المعلم استقلال هذه الرغبة بترشيدها الى قراءة ما يتصل بذلك في صحف أو مراجع معينة، أو نماذج يعرضها عليهم، ويشارك معهم في مناقشتها .

- ملأمة المادة المقررة لمستوى القارى .

- قيام المعلم بدور ايجابى فيما يتعلق بمكتبة المدرسة فيكون على صلة دائمة بما تحويه كي يعرض على تلاميذه ما يناسبهم منها، وما يتصل بموضوعاتهم الدراسية، وأن يشجعهم دائما بعرض موضوعاتهم التي استخلصوها من قراءاتهم الحرة على زملائهم، كما يمكن حشهم على الاطلاع أيضا بسرد جزء من قصة أو بعرض اجابة مقتضبة ثم يحيلهم على استكمال ذلك نفسى مراجع معينة .

- وقبل كل ذلك هناك جانب مهم يتعلق بالمعلم نفسه، وهو أن يكون معدا لموضوع القراءة، معتنيا باستخدام وسائل

الايضاح المناسبة • لما بها سيعرضه على تلاميذ • • مجسد ا
بها يلائم الموضوع والتلاميذ • • • • كل ذلك على نحو يجسّد ب
التلاميذ الى الموضوع • والى حب القراءة • والى الرغبة في الاستزادة
من المعلومات • والى الاصغاء الواعي •

١٠ - العناية بالجانب التحليلي في القراءة • لا مكان تمهيد التلاميذ
على الحكم على المادة المقروءة بالمقارنة والموازنة • مع العناية
بالنواحي التعبيرية تنمية لمهارات التدقيق • ولخدمة مجال
التعبير • فالقراءة عملية تحليلية • والتعبير عملية تركيبية •

١١ - عدم الالتزام بنمط واحد في طريقة تعليم القراءة • بل على المعلم
أن يلائم بين طريقتيه • بين مستوى تلاميذه • • ونوعية المادة المقروءة •

١٢ - اجراءات دراسة ميدانية للموقف على أجدى طرق تعليم القراءة
فيما يتعلق بطرق تعليم القراءة • بالنسبة للمبتدئين •

١٣ - علاج بعض صمغيات القراءة على النحو التالي (١):

| الصمغية | الأصاليب المقترحة للعلاج |
|--|--|
| التعثر في النطق • الخلط في النطق بين الحروف والأصوات القريبة الشبه • | • تدريب على الحديث • قوائم كلمات متشابهة وتعالج (١) شفويا (ب) بصريا • |
| القراءة العكسية • | • تدريب على التعرف على الحروف حين رؤيتها والنطق بها • • تدريب على تحليل الكلمات • العناية باتجاه العين في أثناء القراءة عن طريق تدريبات تتضمن تتبع الحروف والاشارة بالأصبع أو وضع خط تحت الحروف أثناء القراءة • |
| التكرار • | • التدريب على معرفة كلمات جديدة • • تشجيع التلميذ على التروى والهدوء والإبطاء • • القراءة الجهرية من التلاميذ في وقت واحد • |

(١) حسين قورة • طرق تعليم اللغة العربية • القاهرة: دار المعارف

ص ١٤٣ - ١٤٥ •

| الصمموسة | الأساليب المقترحة للعلاج |
|---|---|
| احلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين • | ■ ألعاب بالكلمات يتوافر فيها عنصر التحليل الصوتي • ■ استخدام مادة قرائية أسهل • |
| اضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة • | ■ تزويد التلميذ بقاموس لغوي أكبر عن طريق المناشط المختلفة • ■ استخدام البطاقات الخاطفة التي تحتوى على جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة بينها • |
| القراءة الجماعية مع المدرس • | ■ القراءة الجماعية مع المدرس • |
| اغفال سطر كامل أو عدة سطور • | ■ استخدام مادة قرائية بين سطورها مسافات واسعة • |
| | ■ وضع خط تحت السطر في أثناء القراءة • |
| | ■ مساعدة التلميذ على الحد من القلق والاجهاد • |

| الصحة | الأساليب المقترحة للعلاج |
|--|---|
| <p>القراءة المتقطعة : كلمة بعد كلمة .</p> | <ul style="list-style-type: none"> تخفيف من العناية بالكلمات . استخدام البطاقات الخاطفة لروية عبارات وجمل تدل استجابة التلميذ لها على أنه قد فهم معناها . |
| <p>قصير فهم المراد من المسادة المقروءة .</p> | <ul style="list-style-type: none"> استخدام مادة قرائية أسهل التركيز على المعنى اثارة دافع أو حافز للقراءة . |
| <p>صحة تذكر المقروء .</p> | <ul style="list-style-type: none"> التدريب عن طريق استخدام البطاقات الخاطفة تدريب على التلخيص استخدام مادة أسهل |
| <p>المعجز عن القراءة السريعة .</p> | <ul style="list-style-type: none"> تدريب على التصفح السريع للمعثر على كلمة معينة في جملة أو على جملة في فقرة أو صفحة ويكون ذلك شفها وتحريها . |

| الصيغة | الأُصَالِب المقترحة للعلاج |
|---|---|
| صيغة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء. | <ul style="list-style-type: none">• استخدام تدريجات اكمال• الجمل• وضع خطوط تحت الاجابات• الصحيحة• انشاء أسئلة مستقاة من فقرة• تعطى للتلميذ لكي تضمن ألفة• أكثر بالكلمات• استخدام مادة أسهل |

فيما يتعلق بالنحو:

١ — الاستفادة من قوانين التعلم، ونتاج اختبارات علم النفس في تعليم قواعد النحو وذلك مثل:

— الاستفادة من قانون الاثر والنتيجة بأن يوجد المعلم لدى التلاميذ الدافع الى تعلم قواعد النحو، باسماهم بدورها المهم في مجال فهم اللغة، وجعلها مستاعة مقبولة لديهم، اغباعا للدافع الذي اوجد في نفوسهم.

— الاستفادة من قانون التدريب والاستعمال، بتدريس التلاميذ على حل التمرينات المصاحبة لكل درس من دروس قواعد النحو، وعلى حل غيرها وممارستها في غير حصص النحو، فتتعود التدريس تقلل من الوقوع في الخطأ.

— مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذ الصف الواحد، بالتنوع في التدريبات، واساليب المعالجة.

٢ — مراعاة أن تكون عبارات واساليب موضوعات القواعد النحوية، مما تعرض على التلاميذ في مواقف تعليمية أخرى، ومما تلائمهم.

٣ — الاتجاه الى الناحية العملية كتدريس التلاميذ على الانتفاع بدروس المجرد والمزيد في معرفة طريقة الكشف عن المفردات اللغوية في المعاجم.

٤ — أن تهدف الطريقة الى الانتفاع بقواعد النحو في مجالات :
النطق الصحيح ، الكتابة السليمة ، التمكن من أداء المعانى
بأساليب متنوعة ، لا الى مجرد عرض صور القواعد النحوية ، وحفظ
أحكامها ، ولذا لك يجب تجنب الطريقة الجدولية في عرض دروس
قواعد النحو والتي تحولها الى قواعد رياضية .

٥ — الاهتمام بجانب توثيق العلة بين بنية الكلمات وضبط أواخرها
وبين أدائها لمعان معينة ابرازا لاثار قواعد النحو فيما يتعلق
بالمعنى ، وفي ربط الكلمات والمباريات بعضها ببعض .

٦ — فيما يتعلق بمجال التقويم :
— التركيز على مدى استيعاب الجانب الوظيفي للقواعد
النحوية في مجال الاسلوب وسلامة المعنى بدلا من
التركيز على تسميع الاحكام ، والمصطلحات الفنية .

— النظرة الى قواعد النحو على أنها عادات لغوية
يحاسب الطالب عليها في جميع استخداماته للغة ، لا في
التطبيقات النحوية فقط .

— أن تشمل التطبيقات النحوية نماذج من النصوص الأدبية
في المرحلتين الإعدادية والثانوية ، كما تشمل تدريبات
النحو فقرات تهدف الى معنى ، بدلا من الاشلة المبتورة
كي يتضح خلالها الوظيفة الحقيقية للنحو .

٧ — اجراء دراسات ميدانية للوقوف على أصح طرق تعليم النحو
هنا ، الكتاب المدرسي عليها .

فيما يتعلق بالتعبير :

١- الاهتمام بجانب الأفكار في التعبير ، حيث أن التلميذ لابد أن يعبر
عن أفكاره ، هو لا عن أفكار معلمه ، ولذلك يجب إرفاده إلى مصادر
الأفكار المرتبطة بموضوع التعبير .

٢- التأكد من تفهم التلميذ لموضوع التعبير - قبل التعبير عنه - وذلك
يقضى أن يكون ما يسمعون عنه متصلا بخبراتهم السابقة ، ولا فعلى
المعلم أن يوصله بهذه الخبرات بكل الألوان التعليمية الممكنة .

٣- التشجيع على الاطلاع الحر ، واستغلال حصص القراءة الحرة في هذا
المجال ، على أن ترتبط بعض موضوعات التعبير بحصيلة هذا الاطلاع
الحر .

٤- خلق الدافع أو المثير للكتابة ، ثم اشباع ذلك من خلال
ظروف طبيعية كالزيارات والحفلات والرحلات ، والمواقف الاجتماعية
المختلفة .

٥- ربط موضوعات التعبير بما يتصل بحياة التلميذ المد رسية كمجالات
النشاط ، والجماعات المد رسية ، وغير المد رسية كالترفيه على البرامج
الاذاعية ، وكترديد صور من الحياة الاجتماعية من خلال الصحف ١٠٠ الخ .

٦- العناية بمجال التعبير الوظيفي ، والذي يشمل : اعداد التقارير -
التعليق - كتابة التعليمات - اعداد الرسائل ١٠٠ الخ .

٧- اشعار التلميذ بأهمية التعبير وحيويته ، بربط موضوعاته بمحتويات
الادب الأخرى للغة ، وبأقوال المواد الدراسية المختلفة .

٨- إعطاء حصة للتلميذ في اختيار الموضوع الذي يرغب في التعبير عنه .

٩- الاكثار من المواقف الكلامية تشجيعا للتلميذ على ممارسة التعبير الشفوي ،
ومن الكتابات المتتالية تطويعا للأساليب ، وتنمية للثروة الفكرية واللغوية .

١٠- أن يقوم المعلم بدور إيجابي خلال حصص التعبير ، بمعانيته أولا بتعبيره
هو ووضوح أفكاره ، ثم بتوجيه تلاميذه وإرشادهم نحو معايير الكتابة
الصحيحة ، وطرق المناقشة المجدية ، على أن يعتز حصص التعبير
بجالاتها لأن يمارس التلميذ فيه كل ألوان النشاط اللغوي .

١١- شمول عملية التصحيح لجوانب : الفكرة - الأسلوب - اللغويات - الخط
والأملاء - القواعد النحوية والصرفية .

وضرورة إنهاء الموضوع بتعليقات للتوجيه ، ومناقشة الأخطاء
المشتركة بصورة جماعية .

فيما يتعلق بالاملاء :

- ١- أن يكون ما يتدرب عليه التلميذ على كتابته ما هو في حاجة اليه في الحياة .
- ٢- أن تكون كلمات القطعة الاملائية ملائمة لقاموس التلاميذ اللغوي ، ومتدرجة وفق مستوياتهم التعليمية .
- ٣- اختيار قطعة الاملاء يجب أن يشمل محتويات ما تقع عين التلميذ عليه في القواعد الاخرى كالنصوص الادبية والقراءة ، فترتفع العين على اللفظ كثيرا ما يساعد على صحة رسمه .
- ٤- تكرار التدرب على رسم بعض كلمات معينة مادامت الحاجة تدعو اليه ذلك .
- ٥- وضع أسس لتوزيع الكلمات الملائمة لكل مستوى دراسي ، كأسس : الصعوبة الشيعية - التجانس ١٠٠٠ الخ ، علما بأن هذا المجال يحتاج الى دراسات ميدانية كما سبقنا الاشارة الى ذلك .
- ٦- يراعى في اختيار القطعة الاملائية :
وضوح الأساليب - صلتها بحياة التلميذ وخبراته - تنميتها
لثقافة التلميذ - تناسب حجمها مع المستوى الدراسي - البعد
عما يشمل وجهين من الكلمات في المرحلة الأولى - اهتمامها على عدد
محدد من الكلمات المراد تدرب التلميذ عليها .

- ٧ — الاهتمام بشرح الألفاظ الصعبة ، وتدريب التلميذ على كتابتها —
خاصة في المرحلة الأولى — قبل املأها لهم .
- ٨ — الاهتمام بالتماريقات في نهاية تصحيح الموضع للتلميذ لتوجيهه
وإرشاده ، ومناقشة الأخطاء العامة بصورة جماعية .
- ٩ — الاستفادة من العناية بتصحيح الدراسات في تحديد أوجه الصعوبات
الكتابية لدى التلاميذ ، وما هم في حاجة ضرورية إلى التدريب عليه ،
حيث أن الغرض ليس تصيد الأخطاء ، وإنما هو التدريب على الكتابة
السليمة .

فيما يتعلق بالخط :

- ١- يراعى في اختيار نموذج الخط :
سهولة العبارة - اتصاله بحياة التلاميذ - تنمية خبراتهم وثقافتهم - أن يكون مما يدرسه التلاميذ أو مناسبا له - توفر عناصر التشويق فيه .
- ٢- الاهتمام بشرح النموذج ، وجذب انتباه التلاميذ اليه .
- ٣- اشعارهم بأهمية الخط في حياتهم ، وفي مدى وضوح كتاباتهم لجذب القارئ لتابعيتها .
- ٤- العناية بالجوانب الآتية :-
- عرض نماذج خطية عديدة في الفصل تشمل جانبها من المستوى الدراسي للغة .
- اعداد النموذج الخطي المرتبط بموضوع الدرس مع الاكثار من تدريب التلاميذ على محاكاته .
- تكوين جماعة تحسن الخط ، على أن يوكل الاشراف عليها لتخصص في هذا المجال ، مع إبراز انتاجها في مجالات الانشطة المدرسية .
- ٥- التأني في تدريب التلاميذ على صحة الخط ، ولو أدى ذلك الى استغلال وقت أكثر والى تكرار التدريب أكثر من مرة .
- ٦- اثارة روح المنافسة بين التلاميذ ، وعقد المسابقات بينهم .
- ٧- اتصال التدريب ولفت الانظار نحو صحة الخط في جميع مجالات الكتابة اللغوية ، وحاسبة التلميذ على ذلك فيما يتعلق بجميع فروع المادة .

فيما يتعلق بالدراستات الأدبية :

- ١- أن تتجه دراسة النصوص الأدبية - في جميع المراحل - نحو تنمية التربية الخلقية ، والنزعة الجمالية لدى التلاميذ ، مع الاهتمام تدريجياً في المراحل المتقدمة - بتعميق الشعور بالحياة ، وتصحيح النظرة إلى المجتمع .
- ٢- التركيز في الدراسات الأدبية على التحليل الفني ، والتذوق من الناحيتين الاجتماعية ، والفنية .
- ٣- اتباع الطريقة الشمولية في دراسة النصوص الأدبية ، بتحويل النص إلى مصدر يكشف للمعلومات : التاريخية - الأدبية - اللغوية ... الخ . على أن تكون النصوص هي مصدر استنباط الأحكام والحقائق .
- ٤- الاهتمام بالأمور الأساسية في الدراسات الأدبية ، مع العناية بهما تقنياً ، للوصول بالطلاب في نهاية المرحلة الثانوية إلى إمكان التعرف على تطور معالم العصور الأدبية ، والعوامل التاريخية والاجتماعية المؤثرة فيها .
- ٥- العناية بقدر التلميذ على قراءة النص الأدبي قراءة صحيحة .
- ٦- تدريب التلاميذ على دراسة نماذج مكتملة - في مجال الاختيار المتعلق بالأدب والبلغة - فهو أدعى لتغذية التذوق والحرر للجمال - وأصدار أحكام موضوعية على النتائج الأدبية .

٧- إعطاء مزيد من العناية - دائما - بمجال نقد الموازنات والمقارنات بين النماذج الأدبية ، لما لها من أثر في مجال تدريسها لتلاميذ على إصدار أحكام تتسم بالموضوعية ، وتدريسهم على التذوق والحس الجمالي الصحيح .

٨- العناية في دراسة النص بالجوانب الآتية :-
- الاعتماد على طريقة الالقاء ، والاعتماد على الاستنباط عن طريق التلاميذ أنفسهم .

- توضيح العوامل المؤثرة في الأديب من نفسية أو اجتماعية أو غيرها ، لتحليل ما يلاحظ على نتاج الأديب .

- بيان قيمة النص الأدبي بين نتاج عصره ، مع التحليل لذلك .

- تجنب استخدام العبارات الغير محددة في وصف الأدب مثل :
جزل الأسلوب ، مشرقا لذيهاجة ... الخ .

٩- الاستفادة من طرق تعليم الأدب جميعها ، فكلها تحقق الغاية من وراء درس الأدب :

- الدراسة التاريخية : في تتبع أحوال الأدب في كل عصر .

- طريقة الأقاليم : في بيان أثر البيئة على النتاج الأدبي .

- طريقة القنون : في المقارنة بين صوتين فن معين في عصرين مختلفين ، أو أكثر .

- ١٠ — عدم عزل الدراسة الأدبية — خاصة في المرحلة الثانوية — عما يظهر في مجتمعنا من إنتاج أدبي ، يجب التعرف به ، ولفت الأنظار إليه ، جذبا للاطلاع ، ودفعاً للمقارنة .
- ١١ — الاعداد الواقعية لتدريس التراجيح ، بحيث تعرض بطريقة مشوقة ، مفيدة ، معتمدة على المراجع الأدبية ، متمسكة بالتحليل والنقد والنباشة .
- ١٢ — وصل التلاميذ من خلال الدراسات الأدبية بأصناف الكتب العربية ، ورواين الأدب — في المكتبات المدرسية — ، وبتفويهم الى مزيد من الاطلاع عليها ، واعداد بحوث فيها ، مانجاها نحو التعليم الذاتي . على أن تعقد مسابقات بين بحوث كل مدرسة ، واعطاء الفائزين مكافآت مجزية ، تشجيعا لهم في هذا المجال .
- ١٣ — التوجيه نحو التذوق الأدبي وممارسته لدى التلاميذ على نحو ما سبقت الاشارة اليه في الفصل الثاني المتعلق بطرق التعليم .
- ١٤ — اتباع ما يلي بالنسبة لحفظ النصوص الأدبية : —
— توضيح معاني ما يطلب حفظه ، توضيحا جيدا ، فهذا يسهل عملية الحفظ .
— اشعار التلميذ بأهمية ما يحفظ بالنسبة للمجال التعليمي ، أو بالنسبة لحياته ، فغزاه لممارسه الحفظ .

- الاتقاء بمستوى التلاميذ اللغوي والفكري ، ودراسته ما يحتاجون إليه في هذا المجال ، والعمل على تحقيقه ، كي يوجد المعلم تلامذته ما بين مستوى تلاميذه وبين مستوى ما يطلب حفظه ، وهذا التوافق يقضى على ظاهرة التمرثر في الحفظ .
- حيث التلاميذ على تكرار ما يحفظونه في فترات زمنية معينة ، وتشجيع التلاميذ منهم .
- ١٥ — العمل على وصل البلاغة لنصوص الأدبية ، فهدفها واحد هو تكوين الذوق الأدبي ، وحتى لاتعامل البلاغة معاملة النحو القائمة حاليا .
- ١٦ — التركيز على بعض نظريات النقد الحديث خلال دراسة موضوعات البلاغة .
- ١٧ — العناية والتدقيق في تقديم بعض المفاهيم البلاغية مثل : وحدة النص — الصورة الفنية ، ومع تطبيق مثل ذلك على ما يدرس من نصوص أدبية لترسيخ المعلومات ، ولعقد المقارنات .
- ١٨ — عدم تحميل النص أكثر مما يحتمل من النواحي البلاغية ، فهذا المجال يحتاج إلى الدقة والاستنباط وإلى حسن تدقيق يدفع إلى التمييز .

١٩ — الاتجاه في دراسة البلاغة الى الجانب التطبيقي الاستنتاجي ، والبعد
عن حفظ قوالب ذات اصطلاحات فنية قد يحسمها الطالب في استخدامه
لها بلاميز .

٢٠ — الاستفادة من نظائر الصور البلاغية في اللغة العربية مما يوجد
في لغتنا اليومية — على أن تكون صحيحة لغيا او تصحح — للافادة
منها في التمهيد لدراسة البلاغة .

٢١ — المخطط بين الموضوعات البلاغية ذات الغاية الواحدة : مثل الانسجام
الصوتي فيما يتعلق بدراسة السجع ، والجناس ، والازدواج .

الكتاب المدرسي :

- ١- ضرورة اعتراك المخصصين في التربية وفي المناهج مع أساتذة اللغة عند تأليف الكتاب المدرسي ضمانا لمراعاة جميع الجوانب التي يجب الاهتمام بها عند اعداد كتاب مدرسي لغوي .
- ٢- مراعاة مبدأ التدرج ، وسאיرة جوانب النمو النفسي والعقلي واللغوي فيما يقدم من حقائق وأساليب - خلال كتب اللغة العربية للتلاميذ - بناء على أسس علمية مدروسة .
- ٣- اتسام لغة الكتاب بالعصرية ، وباستخدام ألفاظ الحضارة ، على أن يقتصر ذلك باقتباس ما يشوق التلاميذ من التراث العربي .
- ٤- اعداد قوائم خاصة بلغة التلاميذ وما يكثر من ألفاظها دورانا نفسي أحاد يشهم وكتاباتهم للاستفادة منها في تأليف الكتاب المدرسي .
- ٥- تحقيق عنصر الانتقاء - على أسس علمية مدروسة - في كل ما تتضمنه كتب اللغة العربية .
- ٦- ملاءمة محتويات كتب اللغة لميول التلاميذ - خاصة فيما يتعلق بالقراءة - وحاجاتهم ومشكلاتهم ، وهذا يتطلب اجراء دراسات ميدانية وبحوث علمية يعتمد عليها في تحديد هذه الجوانب .
- ٧- احتواءها على ما يثير التفكير ويدعو الى البحث تحقيقا لمبدأ التعلم الذاتي .
- ٨- تضمن كتب اللغة مجموعات من الاسئلة والتدريبات والتطبيقات الكافية - وتوجيهات تتعلق بطرق الاجابة عن بعضها - التي تعين على قياس قدرات التلاميذ من جميع زواياها وتعمل على

مواجهة مزاحمة الكتب الخارجية .

(٩) تجنب كتب اللغة المتخادم طريقة الجداول فيما يتعلق بتوضيح محتواها حتى لا تخول دروس اللغة التي ما يحبه القواعد

الربطية .

• العمل على تحقيق الجوانب الآتية فيما يتعلق بكتب نروع المادة :
- القراءة

- إبراز الجديد من الكلمات - في المرحلة الأولى - للتدريب على استخدامها .
- مراعاة جانب الانتقاء والنبول في اختيار الموضوعات .
- تنوع الموضوعات مع مراعاة أحجامها في كل مرحلة .
- ربط موضوعات القراءة بما يدرسه التلاميذ في المواد الأخرى
- تعزيزها لما يقدم لهم من معلومات .

- الأدب :

- تقديم نماذج متنوعة من التمثيليات ويوميات الأدباء والقصص الفكاهية .
- الاهتمام الجدى بتدريب التلاميذ على الجوانب التذوقية مع التدريج في ذلك بين المرحلتين الإعدادية والثانوية .
- تقديم بعض نماذج كاملة من أعمال الأدباء في المرحلة الثانوية .
- العمل على تعميق شعور التلاميذ بالحياة وتصحيح نظرتهم الى المجتمع من خلال ما تقدم كتب الأدب من نماذج .

- العودة الى ما كانت تقوم به الوزارة في الخمسينات من توزيع كتب تتضمن نماذج من مختاراتنا الأدبية القديمة والحديثة لكتب المنتخب .
- التشجيع على التأليف في أدب الطفل ، وأدب التلميذ .

— البلاغة :

- تأليف البلاغة على منهج يجمع بين أصح القديم والجديد .
- العناية بعقد الموازنات لما لها من عظم الأثر في تدريب التلميذ في مجال البلاغة والنقد .
- الاهتمام دائما بإبراز الدافع فيها يتعلق باتجاهات الأديب من خلال الجانبين النفسي والاجتماعي ، لاكتمال الدراسات البلاغية .

— النحو :

- تقديم موضوعات ثقافية ، وقصص شوقة مما يجذب التلميذ لكتب النحو .
- الوقوف عند حد القواعد الوظيفية ذات الأثر المباشر في ضبط الكلمات ونظام تأليف الجمل .
- الاكثار من التدريبات ذات الفقرات .

— الاملاء :

- اعداد مذكرة خاصة بقواعد الاملاء توزع على جميع المراحل التعليمية المختلفة على أن يستفاد في اعدادها من مجهودات مجمع اللغة العربية نحو تيسير قواعد الاملاء .

- الخط :

- * تطوير كراسة الخط الحالية لتتضمن رسوما توضيحية عن طريق النقط في كيفية رسم الحروف ، واستخداما للـ 'لوان' لبرازا لشكل الحرف المعنى بالدراسة في أوضاع مختلفة .
- * اعداد كراسة خاصة بالخط للمصف الثالث الاعدادى .
- * اعداد مذكرة مبسطة لقواعد الخط توزع على طلبة المرحلة الثانوية مع مذكرة الاملاء التى قد سبقت الاشارة اليها .

١١- اعداد قاموس عبرى لكل مرحلة من مراحل التعلم .

١٢- مراعاة حسن اخراج الكتاب من ناحية :

- مستوى اسلوبه - تنظيمه الداخلى - الوسائل التوضيحية
- تناسب الحجم - اناقة الغلاف .
- فيجب وضع مواصفات أكثر دقة فيما يتعلق بشروط تأليف كتب اللغة العربية المدرسية لجذب التلاميذ اليه خاصة وأن الكثيرين منهم ينصرف الى الكتب الخارجية .

١٣ - اعداد كتاب خاص بمعلم المادة في كل مرحلة تعليمية يتضمن :

- التعريف بالمنهج وأهدافه .
- كيفية استخدام كتاب التلميذ ، والوسائل المعينة على ذلك ، والانشطة المصاحبة له .
- معلومات حول موضوعات المحتوى ، والمصادر التى يمكن الرجوع اليها .
- كيفية تقويم التلاميذ وتقويم نماذج من وسائل التقويم الحديثة

- وان لم يمكن اعداد مثل هذا الدليل فلا أقل من أن يذكر
في مقدمة كل كتاب توجيهات كافية حول طريقة تدريس
بعض مواقف تعليمية مختلفة تفيد المعلمين .
١٤ - مراجعة كتب المواد الدراسية الأخرى مراجعة لغوية دقيقة
تفاديا لاضطراب المستويات اللغوية فيما يقدم للتلاميذ .

الوسائل التعليمية والمكتبات :

١ - الوسائل التعليمية :

- ١- الانتفاع بما يعد مركز الوسائل التعليمية في الوطن العربي
من بحوث وأدوات تتصل بالترقية اللغوية .
- ٢- توثيق الصلة بين إدارات الوسائل التعليمية وبين
الميدان التعليمي عن طريق دراسة مناهج اللغة
العربية لتحديد الوسائل التعليمية اللازمة لها —
على أن يقوم بهذه الدراسة ممثلو إدارات الوسائل
والمتخصصون في المادة .
- ٣- الاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية الحديثة
خاصة في مواجهة اكتظاظ الفصول بالتلاميذ .
- ٤- تحديد أنفع الوسائل التعليمية لكل درس
دروس اللغة العربية أو لكل وحدة فيها يجب أن يتم عن
طريق تبادل الآراء بين مجلس المادة وعن طريق
الاستعانة بالوسائل التعليمية في المواد الأخرى
خاصة فيما يتعلق منها بالترقية الدينية والمواد القومية .

- ٥ - ملاحظة سلامة اللغة في الوسائل التعليمية ومدى مناسبتها لمعقول التلاميذ والانفروا منها أو أستهانوا بها .

ب - المكتبات :

- ١ - توجيه عناية حقيقية الى المكتبات المدرسية ، لتؤدي رسالتها الثقافية ، ورسالتها في خدمة اللغة العربية وذلك من حيث :
 - ايجاد مكتبة ملائمة تتسع لاستقبال عدد مناسب من التلاميذ بكل مدرسة .
 - توفير الامكانيات اللازمة لها لتقديم خدماتها للمعلمين والتلاميذ .
 - احتواؤها المراجع والكتب الحديثة وكل ما هو ملائم لمستوى التلاميذ بحيث تختلف ما تحتويه مكتبة في مدرسة اعدادية عما تحتويه أخرى في مدرسة ثانوية ، مثلا - كي يتحقق عنصر التدرج بين المكتبات في المراحل التعليمية المختلفة ، وما يتصل بذلك تزويد مكتبات المرحلة الاولى بالمطبوعات التي أعدت في " أدب الطفل " مع تشجيع التأليف في هذا اللون لحاجة مكتبة الطفل اليه .
 - يكون أحد اجزائها على هيئة مكتبة تربية تتضمن كل جديد في مناهج المادة وطرق تدريسها لخدمة المعلمين .
- ٢ - توفير أمين متفرغ - لكل مكتبة مدرسية - متخصص أو متمرن على أعمال المكتبات عن طريق ما يعقد من دورات تدريبية بهذا الشأن ، كي يتمكن من القيام من أداء الخدمات

المكتبة اللازمة •

- ٣ — وصل التلاميذ بالمكتبة المدرسية عن طريق :
 - تعريف معلم اللغة العربية تلاميذه بما تحتويه المكتبة
 - من مراجع وكتب تتصل بالنشاط اللغوي عن طريق قوائم يقيم هو باعدادها •
 - استغلال المعلم — استغلالا حقيقيا — حصص القراءة الحرة بالمكتبة ، واكساب تلاميذه المهارات المتعلقة بالغراءة والاطلاع •
 - الربط دائما بين المقرء في المكتبة وبين التمرينات والاختبارات الشفوية والتحريرية •
 - تشجيع النابهين من التلاميذ بإبراز أهم أعمالهم المتعلقة بالنشاط اللغوي بمكتبة المدرسة •
 - تقرير حوافز للتلاميذ المتفوقين في مجالات البحث والاطلاع الحر والانتاج الأدبي •

النشاط المدرسي في المجال اللغوي :

- ١ — النظر الى مجالات النشاط اللغوي على أنها الفرصة التي يمارس فيها الطلاب فنون اللغة وكسب مهاراتها بصورة طبيعية •
- ٢ — جذب الطلاب نحو النشاط اللغوي بالعمل على التجديد في ألوانه التي منها :
 - نادي اللغة العربية ويشمل عقد المسابقات والندوات —
 - الجماعة الأدبية وتتضمن تقديم المحاضرات والمناظرات وذلك مما له أكبر الأثر في الترقية اللغوية للطلاب •

- ٣- استغلال جانب النشاط اللغوي في توجيه الطلاب نحو التعلم الذاتي ، وذلك بتكليفهم بأعداد بحوث أو تجميع معلومات حول بعض الموضوعات مع تقديم الارشادات اللازمة لهم .
- ٤- الاستفادة بتجارب وخبرات الآخرين في هذا المجال عن طريق تعريف معلم كل مدرسة على ما يتم تنفيذه في المدارس الأخرى ، ويمكن أن يسهم الموجهون بدور إيجابي في هذه المهمة .
- ٥- التخطيط للنشطة اللغوية داخل الخطة التعليمية للغة العربية .
- ٦- توفير الأماكن اللازمة للنهوض بالنشطة اللغوية خاصة فيما يتعلق بمواد القراءة الحرة .
- ٧- تقرير حوافز للطلبة لقاء تفوقهم في مجال النشاط اللغوي بكافة ألوانه .
- ٨- اعتبار النشاط اللغوي مجالاً من مجالات التقويم فسي جميع مراحل التعليم .

التقويم :

- ١ - شمول التقويم لجوانب الأهداف التي تحدد للمادة وربطه بها .
- ٢ - العمل على توفير أدوات القياس الموضوعية التي يمكن من طريقها قياس مدى تقدم التلاميذ في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة .

٣- الاهتمام بالامتحانات الشفهية للمادة بالنسبة لسنوات النقل، وتطبيقها في الشهادات العامة حيث أن من المهارات اللغوية ما لا يمكن قياسه الا بالاختبارات الشفهية وذلك فيما يتعلق مثلاً : بالقراءة وحسن الأداء، وسرعة فهم المقروء، والارتجال المعبر في مجال الأدب.

٤- بأن يتجه التقويم في اللغة العربية الى قياس الجهد الذاتي لدى الطلاب تشجيعاً لهم على البحث والاطلاع الخارجي.

٥- اعادة النظر في النظام المتبع حالياً بشأن توزيع الدرجات المخصصة للمادة على فروعها، بهدف اعطاء مزيد من العناية والاهتمام لفروع أصبح نصيبها الاهمال من جانب التلاميذ : كالنحو والاملاء والخط، مع علمنا الاكيد بمدى أهمية هذه الفروع في مجال التربية اللغوية.

٦- شمول عملية التقويم - من جانب المعنيين - لكل جوانب المنهج من محتوى ووسائل وطرق تدريس ... للاستفادة من ذلك في عمليات التطوير وتحديث التجارب التربوية اللازمة لخدمة المادة الى غير ذلك.

ب - الملاحظات :

- فيما يتعلق بقبول الطلاب :

١- التخلي عن طريقة الاختيار التقليدي المتمثلة حالياً عند التحاق الطلاب بكتليات اعداد معلمي اللغة العربية

والاتجاه الى وضع الاختبارات والمقاييس الموضوعية اللازمة للكشف عن الاستعدادات والقدرات اللغوية والشخصية لدى المتقدمين للالتحاق بهذه الكليات والمعاهد وبذلك تحقق عناية بجانب الكيف بدلا من الوقوف على حد الكم فقط .

٢- تقرير بعض حوافز مالية تدعو الى الاقبال على أقسام اللغة العربية بالكليات علاجا لمشكلة نقص الأعداد بها مع ملاحظة تطبيق المعيار الكيفي السابق .

— فيما يتعلق بأعداد معلمى اللغة العربية علميا وثقافيا :

١- وضع خطة محددة الأهداف العامة والخاصة لأعداد معلمى اللغة العربية على ضوء فلسفة تربوية واضحة هكـى تكون عاملا مشتركا بين جميع كليات ومعاهد أعداد معلمى اللغة العربية على أن يقوم بتحديد ها جميع الجهات المعنية بهذا الشأن .

٢- الاتفاق على حد أدنى مشترك فيما يتعلق بمناهج كليات أعداد معلمى اللغة العربية ولكل كلية أن تزيد عليه ما عادت .

٣- جعل جميع كليات أعداد معلمى اللغة العربية تليسات تربوية مساهمة فى حل مشكلة عدم توازن العدد الكافى من المعلمين التربويين فى المادة .

٤- اعطاء العناية الملائمة لكل من :

— الجوانب التطبيقية للغة .

- البحث الذاتى لدى الطلاب .
- قياس جوانب القدرات والمهارات عند تقويم الطلاب .
- توفير معامل اللغات .
- الاستفادة من تقييم برامج اعداد معلمى اللغة العربية ميدانيا .
- - التحول من النظام الحالى لمعاهد المعلمين (• سنوات بعد الاعدادية) تدريجيا الى نظام "معاهد المعلمين الخاصة " الذى كان مطبقا من قبل حيث يعد الطالب فيه مدة عامين بعد الثانوية العامة .
- اعدادا ثقافيا علميا .
- اعدادا علميا فى مجال التخصص .
- اعدادا تربويا نفسيا يتضمن التدريب العلمى على التدريس .
- وبذلك نضمن " ألا يبدأ الفرد فى تخصصه قبل حصوله على قدر مناسب من الثقافة الأساسية التى تعادل فى مستواها مستوى المرحلة الثانوية ، فاعداد معلم المدرسة الابتدائية بعد حصوله على الثانوية العامة يضمن لنا استيعابه للقدر الكافى أو المناسب من الاعداد الثقافى العام الذى يمكن أن نبني عليه اعداد المعلمين بعد ذلك ، كما أنه لا شك أن تأجيل اختيار الطالب أو تحديد مستقبله الى ما بعد الحصول على الثانوية العامة يتيح لنا فرصة مواتية لاختيار دارسين أفضل بمعهد استكمال نضجهم النفسى والثقافى " (١)
- هذا مع تقرير حوافز لطلاب هذه المعاهد واختبارهم عن طريق الاختبارات والمقاييس التى سبقت الاشارة فيها يتعلق بقبول (١) منير عطا الله سليمان • دراسات مقارنة فى التربية ونظم التعليم • القاهرة • الانجلو المصرية • ١٩٧٣ • ص ١٤٧

الطلاب •

- ٦- اذ خلال الدراسات اللغوية - بقدر ملائم - في كل الكليات التي تقوم باعداد المعلمين على اختلاف تخصصاتهم •

فيما يتعلق بالمعلمين أثناء الخدمة :

- ١- وصل المعلمين بكلياتهم للاطلاع على كل جديد وستحدث في المادة •
- ٢- أن تقيم كلليات اعداد معلمى اللغة العربية بدور في متابعة خرجيها في الميدان للاستفادة من ذلك في تعديل مناهجها أولا هو في رسم خطط التدريب اللازمة لهم ثانيا •
- ٣- اشتراك جميع المؤسسات المعنية في التخطيط لبرامج التدريب في تحديد أهداف التدريب ومحتواه ووسائل تنفيذه والدراسات المتعلقة به ثم العناية بمتابعة أثر التدريب ووضع التقارير اللازمة لذلك للاستفادة منها في تطوير هذه البرامج •
- ٤- انشاء مركز متخصص يقوم بمهمة التدريب المستمر لمعلمى اللغة القومية على أن تتضمن برامجه تدريبهم على كيفية تقييم مناهج المادة بكل ما تعنيه كلمة المنهج •
- ٥- ضرورة العناية بما يلى :
- أخذ رأى المتدربين في برامج التدريب وطريقة تنفيذها •
 - توفير المراجع ومواد التوثيق بين يدي المتدربين •
 - اعداد دراسات علمية متعمقة مما يتصل بمشكلات الميدان
 - تنفيذ في مجال التدريب يشترك فيها المتدربون انفسهم •
 - توفير الوسائل التدريبية اللازمة مثل التدريب عن طريق

المراسلة وعن طريق التسجيلات الصوتية لتصل إلى أكبر عدد ممكن من المعلمين .

— تزويد مراكز التدريب بالامكانيات المساعدة على تحقيق برامجها .

٦ — جعل الالتحاق بالبرامج التدريبية ذات طابع اجباري مما يتوقف عليه حق التمتع بفرص الترقية للعاملين في مجال التعليم .

٧ — جعل تقييم المعلم وفق معيار عادل ويشترك فيه الموجه ومدبر المدرسة ووكيلها والمشرف على المادة مع ادخال درجة افاادة المعلم للتلاميذ وثقافته في مجال التقييم .

٨ — تطوير مهمة الموجه الفني للغة العربية بحيث تشمل :
— اعداد دراسات عن المشكلات الميدانية المتعلقة بالتربية اللغوية وتقديم الحلول الملائمة لها .

— القيام باجراء تجارب تربوية بالتعاون مع اساتذة المناهج وطرق التدريس في كليات التربية المختلفة فيما يتعلق بعلاج التخلف الدراسي وانافع طرق تعليم المبتدئين القراءة والكتابة .
— وصل الموجه بكل مستحدث في المادة وفي طرق تدريسها .

لإفادة المعلمين وحشهم على الاطلاع هوذلك عن طريق المسئولين عن المادة بالوزارة والجهات المعنية ولوطريق المراسلة للمحافظات المختلفة .

— اعداد دراسة نقدية لبيان مدى ملائمة المنهج بكل جوانبه لحاجات التلاميذ ومدى مراعاته لنموهم .

٩ — مواجهة للصحز السببين في اعداد معلمى اللغة العربية يجسب الاستعانة بكل المتخصصين في تدريس المادة ولا يعملون في مجال

خدمة الميدان ، بعد إلحاقهم بدورات تدريبية ملائمة ، وكذلك
يجب إعادة النظر فيما يتعلق بنظم الاطارات في ضوء حاجتنا
الداخلية .

١٠ - الزام معلم اللغة العربية ، ومعلمي المواد الدراسية الاخرى ،
بالتدريس باللغة الصحيحة حتى لا نتضارب أنماط لغات التدريس .
١١ - تشجيع المعلمين ومكافأة النابهين منهم بايجاد نظام لحوافز
تشمل الجانبين الأدبي والمادي .

١٢ - تحقيق استقرار المعلمين من ناحية عدم نقلهم خلال العام
الدراسي الا لظروف اضطرارية ، وتوفير المساكن الملائمة لهم .

ج - التلميذ :

١ - مراعاة الصحة النفسية للتلميذ باشباع رغبته السوية وطموحه ،
والعمل على تكيفه مع البيئة المدرسية في جو من التوازن يبين
العلاقات التي تربط أفرادها .

٢ - تشخيص الميثرات الفردية اليومية الى التخلف الدراسي مثل
نقص القدرات الخاصة ، والعيوب الانفعالية للعمل على علاجها
شمانا لمير عملية التسليم والتعلم في مسارها الصحيح ، وهذا
يتطلب أولا الا لمام بطرق التعرف على المتخلفين دراسيا والتفرقة
بينهم وبين المموقين لاختلاف طرق علاج كل منهم .

٣ - الاهتمام بعلاج مشكلات التلميذ الجسمية لوضوح أثرها في عملية التعلم .

٤ - مراعاة مستويات النمو بالنسبة للتلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة بحيث تكون مناهج التربية اللغوية ملائمة ومتدرجة مع هذا النمو ومتطلباته .

٥ - العزوة في طرق تدريس اللغة العربية ، وعدم الجبالغة في طريقة يعينها - خاصة بالنسبة للمبتدئين - اشباعا لميول كل التلاميذ .

٦ - الاهتمام بلغة التلميذ وتصحيح العاى منها ، والعمل على تنميتها تدريجيا على نحو ما سيأتى الحديث عنه فيما يتعلق باللغة العامية ^(١) والعمل ايضا على زيادة الحصيلة اللغوية للطلاب من خلال القراءة الدرة ودر المكتبات كما سبق أن أشار الباحث .

٧ - الاستعانة بالوسائل التعليمية الحديثة - سمعية وصريقة - لمواجهة اكتظاظ القصول بالتلاميذ .

٢ — فيما يتعلق بتفريخ اللغة العربية :

اقترح فيما يتعلق بهذا المجال القيام باجراء عدة تجارب ميدانية تخضع لكل الشروط العلمية من حيث :—

اختيار العينات وضبط المتغيرات ، وكذلك من حيث توفير الوسائل العلمية للتقويم والمجموعات التجريبية والملاحظة ، لنقف من خلال اجراء هذه التجارب التربوية ذات الطابع العلمي على الاطار الامثل لتدريس اللغة العربية كوحدة متماسكة .

كما اقترح على المسؤولين عن التخطيط التربوي للغة العربية مراعاة العمل على وحدة تحقيق اللغة فيما يتعلق بـ :—

١ — الاهداف : بأن يتحقق الترابط والتكامل بينها — وهو من الاتجاهات الحديثة في مجال تعليم اللغات — بدلا من ابدائها بصورة منعزلة .

٢ — المحتوى : بتحقيق ما يؤكد الصلة بين الفروع عند اختيار موضوعاتها على نحو ما ذكرت من امثلة تبين هذا الصلة .

٣ — طرق التعليم : بتأكيد جانب الربط بين الفروع وسوق نماذج من مواقف تعليمية مختلفة توضح هذا المجال ، وذلك فيما يذكر من توجيهات ترد في كتب المناهج ، على ان تصل تلك التوجيهات فعلا الى ايدي المعلمين بدلا من الاكتفاء بما هو قائم حاليا — بتوزيع قوائم تتضمن توزيع محتوى المنهج على اشهر العام الدراسي فقط .

٤-التقويم : بإعادة النظر في توزيع درجات المادة على فروعها للوصول الى تقويم يظفر فيه كل جانب بالقدر اللائم من العناية والاهتمام ،حتى لا يهمل طالب جانبها فن جوانب المادة * وحتى يكون التقويم عادلا لجميع جوانب الاداء اللغوي بدلا من الاكتفاء - في اغلب الاحوال - بحاسبتهم على القدر الذي حصلوه من المعلومات *

*-التوجيه الفني : بقيام التوجيه الفني بدورايجابيا فيما يتعلق بتدريب وتوجيه المعلمين - في هذا المجال - وحصر المشكلات التي ترتبط به وتصنيفها واقتراح الحلول الملائمة لها *

٤ - فيما يتعلق بالعوامل المؤثرة :

أ - اللغة العامية .

ب - أجهزة ووسائل الاعلام .

أ - اللغة العامية :

١ - الاهتمام بلغة الطفل - في بداية المرحلة الاولى - من حيث ما يلقظ به من كلمات :-

فيقبل منه كل ما هو صحيح لغويا مثل :-

| | | |
|-----|--------------|------------------------------------|
| خر | في القاموس : | خر الماء سقط من علو الى اسفل بصوت. |
| خام | “ “ | الجلد لم يدبغ . |
| رف | “ “ | الرف شبه الطاق عليه طرايح البيت . |
| شاف | “ “ | شاف الشئ شفا جلاء . |
| خشن | “ “ | خششت فيه دخلت . |

ويمكن الاستعانة في هذا الباب كما اشار الدكتور كما بشر في بحثه " نوعية اللغة التي يتعلمها التلاميذ في المرحلة الاولى " - بكتبي - من الدراسات الجادة مثل : تهذيب الالفاظ العامية للشيخ محمد عيسى الدسوقي ، ومعجم الالفاظ العامية ذات الاصول العربية للدكتور عبد المنعم سيد سالم ، للتعرف على الكلمات الصحيحة التي يظن انها عامية . والاعتماد عليها في تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الاولى .

كما يعدل له - بقدر الامكان - بعض الكلمات التي انحرفت عن النطق السليم اى تصحيحها مثل :-

واجل : تعدل الى رجل
يطح : " " يتطح
امهاج : " " الهاجرة

٢ - اعداد قوائم بالالفاظ السليمة لضمها ، والتي يمكن تعديلها ، مما
يستخدمه الاطفال فعلا في سن دخول المدرسة للاستفادة منها
في كل ما يعد من كتب ووسائل تعليمية خاصة بتعليم اللغة فسي
بداية المرحلة الاولى .

٣ - اهتمام المعلمين بتقديم مفردات وتعبيرات جديدة تدريجيا للاطفال
على ان يكون في متناولهم هم ومن يقوم باعداد الكتب التعليمية للاطفال
قوائم بهذه المفردات والتعبيرات كي تقدم للاطفال في حصص
اللغة العربية ، بل وفي جميع حصص المواد الدراسية المختلفة ،
للعمل على تنمية حصصهم اللغوية .

٤ - التزام جميع المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة باستخدام
اللغة العربية الصحيحة وحثا لتلاميذ على ذلك بحيث ان هذا
الالتزام ليس ضرورة تربية فحسب بل هو واجب وطني قوس كذلك .

ب - اجهزة ووسائل الاعلام :-

١ - ضرورة اعتبار الالتزام باللغة العربية الصحيحة اصلا من اصول
اعمال اجهزة ووسائل الاعلام ، فالكلمة المكتوبة او المسجلة يمكن
ان يكون لها دور ملحوظ في التقريب بين المستويات اللغوية
المختلفة .

٢ — مراجعة كل ما يقدم من خلال هذه الأجهزة والوسائل — مراجعة لغوية دقيقة عن طريق مراقبين لغويين ، كي تضمن سلامة لغة جميع النصوص الفنية من تمثيلات ومجسّمات ... ، وضمان الفنية .

٣ — صقل الأعمال الفنية العامة ما أمكن ذلك .

٤ — إقامة دورات تدريبية تشرف عليها جهات علمية متخصصة للمدربين ولتقدم البرامج تمكنهم من استخدام اللغة العربية الصحيحة في حدود متطلبات أعمالهم .

٥ — تهنيس أجهزة ووسائل الاعلام المختلفة مهمة بث الوعي بأهمية اللغة العربية الفصحى وأهمية استخدامها ، فهي ليست أداة مشتركة للتعبير والتفاهم بين أقطار العربية فحسب ، ولكنها تتصل أيضا اتصالا جوهريا بتراث الأمة وقيمتها وتعيدتها وخصائص وجودها .

٥ - فيما يتعلق بالصلة بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى :-

للمعمل على تحقيق الصلة بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى
الأخرى أرى أن من الضروري مراعاة ما يلي :-

١ - الالتزام باستخدام اللغة العربية الصحيحة كلغة تدوين لمصادر
العلم والفنون والآداب حتى لا تقع عين المتعلم إلا على كـل
ما هو صحيح لغوياً .

٢ - مراجعة الكتب المقررة لجميع المواد الدراسية - في المراحل
التعليمية المختلفة - مراجعة لغوية دقيقة ، حفاظاً على المستوى
اللغوي السليم فيما يقدم للمتعلم .

٣ - توثيق الصلة بين مناهج اللغة العربية ومناهج المواد الدراسية
الأخرى ، حتى ينتهي أحدهما إلى الآخر ويستكمل به أهدافه
" فكل مقرر دراسي تضعه لجنة دون اعتبار لنشاط لجان المواد
الأخرى ينشأ عنه عدم التناسق . . . وكثيراً ما يدفع تحمس كل لجنة
لمادتها إلى محاولة شحن المقرر بأكبر قدر ممكن من المعلومات
والمطالبة بزيادة الوقت المخصص لها في خطة الدراسة (١) .

(١) منير كامل . صحيفة التربية . يناير ٦٧ ١٩٠٠ ص ١٩٠ ع ٢ ص ٧٣ .

وهذا يتطلب اقيام بالتنسيق بين المناهج الدراسية وخططها
على مستوى كل مرحلة تعليمية تم على مستوى كل صف دراسي داخل نطاق
كل مرحلة •

٤ — الاهتمام بالاعداد اللغوية لجميع المعلمين — في كليات ومعاهد
اعداد المعلمين • استشعارا باهمية اللغة العربية واستخداماتها ،
وادراكا بان مواد المعرفة ، التي يهتم بها جميع المعلمين ،
ماهي الا مجالات للتعبير اللغوي •

٥ — تشجيع التلاميذ على استخدام اللغة العربية الصحيحة السهلة
قراءة وكتابة في جميع الحصص الدراسية •

٦ - فيما يتعلق بالمستوى الخاص في اللغة العربية لطلبة الثانوية العامة :

بجانب ما ذكر من مقترحات تتعلق بالجوانب المتعددة لنهاج
اللغة العربية واعداد معلميها ، مما له صلة بالمستوى الخاص للمادة
اقتصر ايضا :

١ - أن يكون محتوى منهج المستوى الخاص في اللغة العربية على هيئة
موضوعات في مجال الادب والنقد الحديث مما لا تتفد راستهما
عند حد الكتاب المدرسي المقرر فقط .

٢ - ان تتيج دراسة هذه الموضوعات الفرصة الى تحقيق البحوث
الذاتى للطلاب ، والى اظهار المواهب .

٣ - ان يقوم بتدريس منهج المستوى الخاص من يرى فيهم القدرة على
ذلك والى املاحية لافادة الطلاب وارشادهم الى تحقيق اهداف هذا
المستوى .

٤ - ان يتجه التقييم لهذا المستوى الى قياس القدرات الخاصة
للطلاب ، والى قياس مدى ما بذلوه من جهود شخصية خلال
دراساتهم .

قائمة المراجع

أولا : الكتب

- ١ - ج م م مع رئاسة الجمهورية
المجلس القوي للتعليم والبحث
العلمي والتكنولوجيا تقرير مقدم
الى السيد رئيس الجمهورية عن أعمال
المجلس في دورته الرابعة، أكتوبر
١٩٧٦ - يوليو ١٩٧٧ .
- ٢ - ج م م مع رئاسة الجمهورية
المجلس القوي للتعليم والبحث
العلمي والتكنولوجيا . تقرير مقدم
الى السيد رئيس الجمهورية عن أعمال
المجلس في دورته السابعة، أكتوبر ١٩٧٩
سبتمبر ١٩٨٠ .
- ٣ - حسين سليمان قسوه
تعليم اللغة العربية . دراسات تحليلية
ومواقف تطبيقية . القاهرة ، دار المعارف،
١٩٦٩ .
- ٤ - زكي صالح
موجز تاريخ الكتاب المدرسي ، القاهرة
وزارة التربية والتعليم ، ١٩٦٠ .
- ٥ - سيد عبدالله التلبانسي
مشكلات تعليم اللغة العربية بمرحلة
التعليم الابتدائي . القاهرة ، وزارة
التربية والتعليم ، ١٩٧٢ .

- ٦ - عباس حسن النحو الوائى • القاهرة • دار المعارف ١٩٦٠
- ٧ - عبد العزيز عبد المجيد اللغة العربية • أصولها النفسية وطرق تدريسها • القاهرة • دار المعارف ١٩٦١
- ٨ - عبد العليم ابراهيم الوجه الغنى لمدرس اللغة العربية • القاهرة دار المعارف ١٩٦٢
- ٩ - على الجبلاتى الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية • القاهرة • دار نهضة مصر ١٩٧١
- ١٠ - محمد عوفى أمين الكتابة العربية • القاهرة • دار المعارف ١٩٧٢
- ١١ - محمد صالح سمك فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية • القاهرة • نهضة مصر ١٩٦١
- ١٢ - محمد عبد القادر أحمد طرق تعليم اللغة العربية • القاهرة • النهضة المصرية ١٩٧٩
- ١٣ - محمد بنور مرسى التعليم العام فى البلاد العربية • دراسة مقارنة • القاهرة • عالم الكتب ١٩٧٢
- ١٤ - محمود تيمور مفكلاء اللغة العربية • القاهرة • مكتبة الآداب ١٩٥٦
- ١٥ - محمود رعدى خاطره طرق تدريس اللغة العربية فى ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة • القاهرة • دار المعرفة ١٩٨١

١٦ - منير عطا الله سليمان
دراسات مقارنة في التربية ونظم التعليم
القاهرة ، الانجلو ، ١٩٧٣

١٧ - يوسف الصفتي
التفهم والاحتياجات • القاهرة ، جهاز
التوثيق والاعلام التربوي ، ١٩٨٠

ثانياً • مقالات الدوريات :

١ - حسين سليمان قنيرة
دراسة تحليلية في تدريس الأدب بالمرحلة
الثانوية • في • صحيفة التربية ، س ٢١ ، ع ٢
(يناير ١٩٦٩)

٢ - فتحى يوسف
من مشكلات تعليم اللغة العربية • في •
صحيفة التربية ، س ٢٩ ، ع ٢ (يونيو ١٩٧٧)

٣ - منير كامل
أسس تعديل المناهج • في صحيفة التربية ،
س ١٩ ، ع ٢ (يناير ١٩٦٧)

٤ - يوسف صلاح الدين
تطور مناهج التعليم في مصر • في صحيفة
التربية ، س ٢٦ ، ع ٢ (مارس ١٩٧٤)

ثالثا : الاجتماعات والحلقات والمؤتمرات :

- ١ - اجتماع خبراء* متخصصين في اللغة العربية لتحديد مفكلات تدريسها في التعليم العام بالبلاد العربية* وترتيب أولوياتها واقتراح خطط لبحثها .
عمان / المملكة الأردنية الهاشمية ٢٠ - ٢١ / ١١ / ١٩٧٤
القاهرة ، إدارة التربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٤ (أعمال توصيات الاجتماع) .
- ٢ - حلقة تسرب التلاميذ وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي ، الجزائر ، ١٧ - ٢٢ / ١ / ١٩٧٢ القاهرة ، الإدارة الثقافية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٢ (توصيات الحلقة)
- ٣ - حلقة العناية بالثقافة القومية للطفل العربي ، بيروت ، ٢٥ - ٢٧ / ٩ / ١٩٧٠ القاهرة ، الإدارة الثقافية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٢ (توصيات الحلقة)
- ٤ - حلقة المسؤولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، دولة البحرين ، ٢٣ - ٢٩ / ١١ / ١٩٧٥
القاهرة ، إدارة التربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٥ (أعمال الحلقة)
- ٥ - مؤتمر تطوير التعليم ، أسيوط (نادي المعلمين) ١٠ / ٣١ - ٢ / ٢ / ٧١
أسيوط ، مجلس الآباء ونقابة المعلمين ، ١٩٧١ (توصيات المؤتمر)
- ٦ - مؤتمر الوحدة والتنوع في الثقافة العربية المعاصرة ، القاهرة ، ٦ - ١١ / ٥ / ١٩٧٢ . القاهرة ، الإدارة الثقافية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٢ (توصيات المؤتمر)

- ٧ - مؤتمر وزراء التربية والتعليم العرب الثالث ، الكويت ١٧-٢٢/٢/١٩٦٨
القاهرة ، الإدارة الثقافية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
١٩٧٢ (توصيات المؤتمر)
- ٨ - ندوة تعليم اللغة العربية في ربع قرن الأخير ، عمان ٣١ / ١٠ / ١٩٨١
القاهرة ، اتحاد المجامع اللغوية العربية ١٩٧٨ (أعمال وتوصيات
الندوة)

رابعاً : المناهج الدراسية

ما يتعلق بالمرحلة الابتدائية

- ١ - منهج الدراسة الابتدائية لمدارس البنين سبتمبر ١٩٣٥ .
القاهرة ، وزارة المعارف العمومية ١٩٣٥
 - ٢ - مناهج الدراسة للمدارس الابتدائية للبنين والبنات سبتمبر ١٩٤٩ .
القاهرة ، وزارة المعارف العمومية ١٩٤٩
 - ٣ - منهج الدين واللغة العربية والخط العربي لمدارس المرحلة الاولى
للبنين ١٩٥٢ . القاهرة ، وزارة المعارف العمومية ١٩٥٢
 - ٤ - مناهج المرحلة الابتدائية ١٩٥٨ .
القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ١٩٥٨
 - ٥ - مناهج المرحلة الابتدائية المطورة ٦٥ / ٦٦ .
القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ١٩٦٥
-
- رتبته وفق تاريخ صدور كل منها في المرحلة التي تتعلق بها .

ما يتعلق بالمرحلة الإعدادية :

- ١ - ضاهج مواد الدراسة للمرحلة الإعدادية ١٩٥٤/٥٣ .
القاهرة ، وزارة المعارف العمومية ، ١٩٥٣ .
- ٢ - الضاهج الموحدة للمرحلة الإعدادية العامة ١٩٦٠ .
القاهرة ، وزارة التربية والتعليم المركزية ، ١٩٦٠ .
- ٣ - الضاهج المعدلة للمرحلة الإعدادية ١٩٧٠ .
القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٧٠ .
- ٤ - الضاهج الموحدة بين دول ميثاق طرابلس للمرحلة الإعدادية
١٩٧٢/٧١ . القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٧١ .
- ٥ - الضاهج الموحدة بين دول ميثاق طرابلس للمرحلة الإعدادية
١٩٧٣/٧٢ . القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٧٢ .

ما يتعلق بالمرحلة الثانوية :

- ١ - ضهج التعليم الثانوى للبنين سبتمبر ١٩٤٧ .
القاهرة ، وزارة المعارف العمومية ، ١٩٤٧ .
- ٢ - ضاهج مواد الدراسة للمرحلة الثانوية ١٩٥٤/٥٣ .
القاهرة ، وزارة المعارف ، ١٩٥٣ .
- ٣ - الضاهج المشتركة بين البلاد العربية : مصر . سورية . الأردن .
لمواد الدراسة بالمدارس الثانوية ١٩٥٨/٥٧ .
القاهرة ، المكتب الدائم للوحدة الثقافية ، ١٩٥٧ .
- ٤ - ضاهج الدراسة الموحدة للمرحلة الثانوية العامة . الصف الاول
١٩٦١/٦٠ . القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٦٠ .

- ٥ — المناهج المعدلة للمرحلة الثانية العامة ١٩٧٠ •
القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٧٠

، يتعلق بجميع مراحل التعليم العام ؛

- المناهج المطورة للغة العربية في التعليم العام ١٩٧٥ •
القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٧٥ •

